

Méér zelfstandigheid voor leerlingen met ASS



Meesterstuk

Naam student: Tineke Vreeker
Studentnummer: 2170303
Opleiding: Master Special Educational Needs,
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Gespecialiseerd leerkracht VO
Studiebegeleider: Dhr. M. Kessels
Maand, jaar: Juni, 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding.....	7
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	9
1.2 Huidige situatie en probleemstelling.....	10
1.3 Gewenste situatie	11
1.4 Onderzoeksvraag	12
1.5 Deelvragen	13
1.5.1 Theoretische deelvragen	13
1.5.2 Praktijkgerichte deelvragen	13
1.6 Mijn streven van dit onderzoek	14
1.7 De actualiteit van mijn onderzoeksonderwerp	14
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	15
2.1 ASS	15
2.2 ASS en een verstandelijke beperking	15
2.3 Zelfstandig werken versus coöperatief leren	17
2.3.1 De definitie van zelfstandig werken	19
2.4 Zelfstandig werken en ASS.....	19
2.5 Didactische mogelijkheden om zelfstandigheid te vergroten	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.....	24
3.1 Verantwoording van het gekozen paradigma	24
3.2 Verantwoording van de gekozen methodiek	25
3.3 Verantwoording van de gekozen strategie	26
3.4 Verantwoording van het gekozen instrumentarium	27

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	30
3.6 Onderzoeksethiek	30
3.7 Verspreiding	31
Hoofdstuk 4: Data-analyses, resultaten en conclusies	32
4.1 Uitvoeren van de interventies.....	32
4.1.1 Opstellen actieplannen met de leerlingen	32
4.1.2 Informeren overige participanten	33
4.1.3 Monitoren van de actieplannen.....	33
4.1.4 Eindvragenlijst voor leerlingen.....	34
4.1.5 Eindvragenlijst voor ouders	35
4.1.6 Eindvragenlijst voor docenten.....	37
4.2 Eindconclusie.....	38
Hoofdstuk 5: Evaluatie	42
5.1 Evaluatie van het onderzoek.....	42
5.2 Persoonlijke reflectie.....	43
5.3 Betekenis van het onderzoek voor de leerlingen en de school.....	44
Nawoord.....	46
Bronvermelding	47
Bijlagen	51
Bijlage 1: Clusterindicaties op de praktijkschool.....	51
Bijlage 2: Leerlingen met ASS op de praktijkschool	52
Bijlage 3: ASS.....	53
Bijlage 4: Overzicht executieve functies volgens Dawson & Guare (2010).....	55
Bijlage 5: Beschrijving Teacch	56
Bijlage 6: Wijzer Onderwijs Autisme VO	57

Bijlage 7: Beoordeling executieve functies volgens Dawson & Guare	58
Bijlage 8: Kenmerken actieonderzoek volgens Ponte	59
Bijlage 9: Fasen van actieonderzoek volgens Schuman	60
Bijlage 10: Semigestructureerde interviews	61
Bijlage 11: Vragenlijsten over executieve functies	79
Bijlage 12: Vooronderzoek.....	83
Bijlage 13: Verkregen gegevens vanuit interviews, vragenlijsten en observaties ..	86
Bijlage 14: Uitgewerkt interview	102
Bijlage 15: Actieplannen	106
Bijlage 16: Eindvragenlijsten.....	109
Bijlage 17: Begeleidende brief aan ouders.....	113
Bijlage 18: Uitkomsten eindvragenlijsten.....	114
Bijlage 19: Conclusies per leerling	129

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op het zoeken naar een manier om de zelfstandigheid van leerlingen met een autisme spectrum stoornis (verder te noemen: ASS) in het praktijkonderwijs te vergroten. Binnen onze school hebben wij een speciale klas opgericht voor leerlingen met ASS met als doel deze leerlingen de nodige extra begeleiding te bieden en binnen twee jaar te laten integreren binnen een reguliere praktijkschoolklas. In dit kader is de ontwikkeling van de zelfstandigheid van deze leerlingen erg belangrijk, en is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Hoe kan ik de ASS-leerlingen uit mijn mentorklas in het praktijkonderwijs zo effectief mogelijk begeleiden bij het vergroten van het zelfstandig werken?”

De mate van een ieders zelfstandigheid hangt af van de ontwikkeling van de executieve functies (controlefuncties in de hersenen). De executieve functies van mensen met ASS zijn minder ontwikkeld. Door inzicht te krijgen in de mate van deze ontwikkeling, is het mogelijk om bepaalde functies gericht te trainen.

De leerlingen waarbij dit onderzoek plaats heeft gevonden, bevinden zich in de leeftijd van 12 tot en met 14 jaar. De puberteit heeft zijn intrede gedaan, met voor ieder individu verschillende gevolgen.

Middels een literatuuronderzoek ben ik op zoek gegaan naar een manier om inzicht te krijgen in de ontwikkelde zelfstandigheid bij iedere leerling, en naar een passende manier om deze zelfstandigheid verder te ontwikkelen.

Omdat verantwoordelijkheden de autonomie van de leerlingen versterkt, is er gekozen voor een oplossingsgerichte aanpak waarin de leerling en diens potentieel centraal staat.

Bij het beoordelen van de executieve functies van iedere leerling zijn de leerling, ouders/verzorgers (verder te noemen: ouders) en twee docenten betrokken geweest. Hiervoor is gebruik gemaakt van instrumenten van Dawson & Guare (2010): vragenlijsten, semigestructureerde interviews en observaties.

Na de beoordeling zijn de resultaten naar zowel ouders als leerlingen gecommuniceerd en heeft iedere leerling een eigen actieplan opgesteld.

De actieplannen zijn, in overleg met de ouders, gedurende zes weken uitgevoerd.

Vervolgens zijn de effecten gemeten middels een vragenlijst aan de ouders, docenten en leerlingen (verder te noemen: participanten).

Vanuit deze gegevens heb ik deelvragen beantwoord en conclusies getrokken. Het is aan te bevelen om dit onderzoek een vervolg te geven, gericht op een grotere rol van ouders en het docententeam.

Door de oplossingsgerichte methode te combineren met de aanpak van Dawson & Guare (2010) zijn de leerlingen zelfstandiger en zelfverzekerder geworden.

Inleiding

Mijn naam is Tineke Vreeker en ik ben drieëntwintig jaar oud. Ik werk nu bijna 4 jaar op een praktijkschool. Praktijkonderwijs is een richting in het voortgezet onderwijs voor jongeren van 12 tot maximaal 18 jaar en is voor de meeste leerlingen eindonderwijs. Sinds vorig schooljaar biedt onze school tevens MBO niveau-1 aan op verschillende vakgebieden.

De functie die ik op deze werkplek vervul is groepsleerkracht (mentor) van een eerste klas (klas 1a). Dit is een speciale klas voor leerlingen met een ASS en/of andere ernstige gedragsproblemen.

Zestig procent van de lessen krijgen deze leerlingen les van mij. Dit zijn met name de theorievakken. We hebben iedere week vijf mentoruren en daarnaast ben ik bij deze klas (extra) aanwezig als zij lichamelijke opvoeding of (agrarische) techniek krijgen. Mijn functie is dan leerling-begeleidster: het bieden van ondersteuning (sociaal, emotioneel en cognitief) waar op dat moment vraag naar is. Tevens geef ik één mentoruur aan een tweede klas en heb ik verschillende neventaken, zoals het verzorgen van de maatschappelijke stages voor tweede- en derdejaars leerlingen en het organiseren van de keuzeband¹ voor eerstejaars leerlingen.

Mijn onderzoek vindt plaats op de praktijkschool waar ik werkzaam ben en is gericht op de leerlingen uit klas 1a. Het vooronderzoek heeft echter ook plaats gevonden buiten de school. Het doel van het vooronderzoek was het verwerven van informatie over speciale klassen voor leerlingen met ASS; het inrichten en opstarten van zo'n klas omdat hier bij ons op school nog niets over bekend was. Zo ben ik op bezoek en in gesprek geweest bij:

- een praktijkschool
- een Cluster IV-school
- een school voor Speciaal Basisonderwijs
- MEE Noord-West, informatieavonden
- Congres Autisme, Eindhoven

¹ Keuzeband is een vak waarbij de leerlingen een keuze kunnen maken welke activiteit zij willen doen.

Uit mijn vooronderzoek is gebleken dat veel leerlingen met ASS-problematiek weinig zelfstandig zijn in hun schoolse taken. De scholen welke ik heb bezocht hebben dit bevestigd, evenals de literatuur die ik hierover heb geraadpleegd. Clijsen en Leenders (2006) en De Bruin (2004) schrijven dat de oorzaak van dit probleem ligt bij de moeite met de centrale coherentie en de beperkt ontwikkelde executieve functies, oftewel het ontbreken van inzicht in de samenhang en moeite hebben met het plannen en organiseren van taken.

Het doel van onze school met betrekking tot klas 1a is dat de leerlingen binnen twee jaar kunnen integreren in een reguliere praktijkschoolklas. Dit bracht mij bij het onderwerp van mijn onderzoek: „**Het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in mijn klas.**”

Ik heb dit onderwerp gekozen omdat:

- het doel van de school, met betrekking tot klas 1a, is dat de leerlingen binnen twee jaar kunnen integreren in een reguliere praktijkschoolklas;
- ik het als een enorme uitdaging zie om de leerlingen van mijn klas zo goed en effectief mogelijk te begeleiden naar zelfstandigheid;
- het onderwerp, zelfstandig werken, niet alleen voor leerlingen met ASS-problematiek een moeizaam proces is, maar dit voor een groot deel van onze leerlingen niet vanzelfsprekend is en zij hier begeleiding bij behoeven.

Ik hoop dus dat dit onderzoek een waardevolle uitkomst geeft waarmee ik mijn leerlingen effectiever kan begeleiden naar zelfstandigheid in schoolse taken, ter voorbereiding op hun maatschappelijk functioneren.

Als de leerlingen op onze school goed functioneren en zich positief ontwikkelen in het zelfstandig werken, versterkt dit de basisbehoeften van de leerling: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1994). Het vergroten van de zelfstandigheid van de leerling, geeft ze vaardigheden mee die zij de rest van hun leven nodig zullen hebben in de maatschappij. De maatschappij biedt geen eindeloze aanpassingen voor burgers met ASS. Ik zie het als mijn taak om hen voor te bereiden op de maatschappij, met de start in de voorbereiding op het reguliere praktijkonderwijs. Tevens hoop ik meer kennis over ASS te krijgen, zodat ik meer aandacht kan besteden aan de individuele behoeften van de leerlingen uit mijn klas.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk beschrijf ik wat de aanleiding is van mijn onderzoek. Ik zal de huidige situatie, de gewenste situatie en de probleemstelling beschrijven, waaruit mijn onderzoeksvraag voortkomt. De onderzoeksvraag splits ik vervolgens op in verschillende deelvragen, welke ik tevens zal benoemen.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

In de inleiding heb ik beschreven wat praktijkonderwijs, als richting binnen het voortgezet onderwijs, inhoudt.

De doelgroep van de school is: leerlingen met een leerachterstand van 3 jaar of meer in twee of meer domeinen (inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen) en/of als er sprake is van een IQ tussen 55 en 80. Leerlingen met een geïndiceerde handicap of stoornis hebben tevens, mits dit blijkt uit een speciale toelatingsprocedure, toegang tot deze vorm van regulier voortgezet onderwijs. Binnen onze praktijkschool zien wij de laatste jaren een toename van de cluster IV leerlingen². In bijlage 2 (pp. 52) staat het aantal leerlingen met ASS weergegeven.

Onze school werkt in de regio onder andere samen met een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs Cluster IV (verder te noemen: ZMOK-school, voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen). Deze school geeft onderwijs aan leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische stoornissen. Door de bezuinigingen van de regering in het onderwijs, moet de ZMOK-school krimpen.

Op het moment dat de directeur van de ZMOK-school ons managementteam informeerde over het feit dat zij moeten krimpen, zijn zij serieus gaan overleggen over de mogelijkheid om in samenwerking met de ZMOK-school een speciale klas voor leerlingen met ASS te creëren, omdat het zorgteam en docenten opmerkten dat deze leerlingen extra en intensievere begeleiding nodig hebben. Na een positief besluit, ben ik eind vorig schooljaar gevraagd om dit schooljaar mentor te worden van deze klas.

² Zie bijlage 1 (pp. 51)

1.2 Huidige situatie en probleemstelling

Klas 1a bestaat uit 7 leerlingen (6 jongens en 1 meisje). Het zijn leerlingen met ASS-problematiek die een zeer korte concentratieboog en weinig zelfvertrouwen hebben. De leerlingen komen van het speciaal basisonderwijs of van een ZMOK-school. Een rustige omgeving wordt door de leerlingen als prettig ervaren. De betrokkenheid van de ouders van deze leerlingen is groot.

De afgelopen twee jaar heb ik ervaring opgedaan met leerlingen met PDD-NOS. Het is mij opgevallen dat de ontwikkeling naar zelfstandigheid bij deze leerlingen moeizaam verloopt. Hier hebben zij veel begeleiding bij nodig.

De meeste leerlingen die in deze klas zitten, zijn leerlingen die doorverwezen zijn door de ZMOK-school. Een voorwaarde is wel dat ze aan de IQ voorwaarden voldoen van ons onderwijs. Enkele leerlingen zijn, vanwege extreme gedragsproblemen op basis van ASS, vanuit onze eigen toelatingscommissie doorverwezen naar deze klas.

Ons onderwijs typeert zich door het individuele karakter. Dit zie je terug in de missie:

- begeleiding op maat;
- toeleiding naar arbeid;
- persoonlijke begeleiding;
- leerstof op maat;
- breed aanbod praktijkvakken;
- sociale vaardigheidstraining;
- ambulante begeleiding en nazorg.

“Wij stellen ons als doel leerlingen van de Praktijkschool ruimte te bieden om hun talenten te ontwikkelen, zodat de leerlingen zich op het gebied van arbeid, zelfstandig wonen, vrijetijdsbesteding en burgerschap verder kunnen ontplooiën. ”

(Schoolgids 2010/2011)

De meeste leerlingen echter uit klas 1a, waren wegens gedragsproblemen niet bij ons op school gekomen als wij deze speciale klas niet hadden opgericht. Het creëren van een speciale klas, welke klein geformeerd is om de individuele leerling de nodige aandacht te kunnen geven, biedt mogelijkheden voor leerlingen (met leer- en gedragsproblemen) om op een praktijkschool te kunnen functioneren.

Bij de leerlingen in de reguliere praktijkschoollklassen wordt een beroep gedaan op hun zelfstandigheid. De mate van deze zelfstandigheid is afhankelijk van de vaardigheden van de leerling.

Het is ons wel duidelijk geworden dat we niet hetzelfde van de leerlingen in klas 1a mogen verwachten als van de reguliere praktijkschoolleerlingen. De leerlingen van klas 1a zijn namelijk niet alleen cognitief beperkt (zoals alle andere leerlingen), maar worden tevens belemmerd door de beperkingen die ASS met zich meebrengt (zie hoofdstuk 2 voor een nadere discussie over ASS).

De ontwikkeling van deze leerlingen naar zelfstandigheid baart mij zorgen. In de praktijk merk ik dat met name de mate waarin zij zelfstandig kunnen werken, het omgaan met vrije situaties en onbekende (sociale) situaties, veel extra en intensieve begeleiding behoeven. Bij het ontbreken van deze begeleiding ontstaan er situaties waarbij de leerlingen op onduidelijkheden stuiten, welke zich uiten in internaliserende (zoals: teruggetrokken gedrag, somatische klachten, angst en depressie) en/of externaliserende (zoals: sociale problemen, aandachtsproblemen, agressief gedrag) problemen.

1.3 Gewenste situatie

Met het starten van klas 1a willen wij als school kijken of het voor deze leerlingen haalbaar is om te functioneren op een praktijkschool. Dit vraagt zowel van de school als van de leerling inclusie, mits deze inclusie bevorderend blijft voor de ontwikkeling van de leerling.

Integratie van de ASS-leerlingen geeft een verkeerd beeld van de gewenste situatie, omdat het bij integratie gaat om het aanpassen vanuit de leerling.

Bij inclusie wordt er bij beide partijen een beroep gedaan op het aanpassingsvermogen (includeren), maar met name vanuit de school (Van Balkom & Mijland, 2006).

Hierbij is het schoolbeleid om alle leerlingen, ongeacht de beperkingen, als school aan te nemen en middelen en curricula zodanig in te zetten dat elke leerling overeenkomstig de eigen mogelijkheden kan functioneren en leren. Docenten dienen daarbij het curriculum en hun aanpak aan te passen aan de individuele leerling. Deze visie sluit aan bij de missie en visie van ons onderwijs (zie paragraaf 1.2, pp. 10) en is zichtbaar in de praktijk, waarin ik de leerlingen tegemoet kom in hun didactische- en persoonlijke behoeften in hun ontwikkeling. Hierbij ben ik als docent en mentor continu op zoek naar mogelijkheden. Deze ervaringen bevestigen de vraag naar inclusie.

Speerpunten die wij als school voor leerlingen uit reguliere onderbouwklassen nastreven, om doorstroom naar de bovenbouw zo voorspoedig mogelijk te laten verlopen, zijn uiteindelijk tevens gewenst bij leerlingen uit klas 1a. Deze doelstellingen staan onder andere centraal in het stage-assessment van leerjaar 2. Het is gewenst dat de ASS-leerlingen uit klas 1a eind dit schooljaar één of meerdere van de onderstaande doelstellingen behalen:

- de schoolafspraken beheersen en naleven;
- functioneren in andere groepssamenstellingen (bijv. keuzeband);
- om kunnen gaan met uitgestelde aandacht;
- deelnemen aan niet-lesgebonden activiteiten (bijv. pauzes);
- zelfstandig kunnen werken aan schoolse taken.

1.4 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van de hierboven genoemde doelen (zie paragraaf 1.3) heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Hoe kan ik de ASS-leerlingen uit mijn mentorklas in het praktijkonderwijs zo effectief mogelijk begeleiden bij het vergroten van het zelfstandig werken?”

Het korte termijn doel van dit onderzoek is het vergroten van de zelfstandigheid van de leerlingen zodat zij in staat zijn mee te draaien met/in een reguliere praktijkschoolklas.

Het lange termijn doel is inclusie in ons onderwijs, zodat het haalbaar is voor leerlingen met ASS-problematiek om te functioneren in het praktijkonderwijs.

1.5 Deelvragen

Om onder andere kennis te krijgen van het theoretische kader van mijn onderzoek, heb ik de volgende theoretische en praktijkgerichte deelvragen:

1.5.1 Theoretische deelvragen

- Wat houdt de combinatie ASS en een verstandelijke beperking in?
- Welke belemmeringen ervaren mensen met ASS en een cognitieve beperking in de ontwikkeling naar zelfstandigheid?
- Wat wordt er verstaan onder zelfstandig werken?
- Welke didactische mogelijkheden heb ik om de taakgerichtheid te vergroten?

1.5.2 Praktijkgerichte deelvragen

- In hoeverre is de zelfstandigheid van de leerlingen in klas 1a al ontwikkeld?
- Welke didactische mogelijkheden sluiten aan bij de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen in klas 1a?
- Welke bijdrage kunnen ouders leveren bij het vergroten van de zelfstandigheid van hun kind?
- Welke docentvaardigheden zijn belangrijk bij het vergroten van de zelfstandigheid voor de leerlingen in klas 1a?

De derde praktijkgerichte deelvraag vraagt zowel naar mogelijkheden die er over het algemeen zijn, als naar het potentieel van de ouders. Ik doel met deze deelvraag op de bijdrage die ouders kunnen leveren bij het vergroten van de zelfstandigheid van hun kind, zodat het kind zich thuis gesteund voelt in het bereiken van de doel(en) en merkt dat hij/zij daar niet alleen voor staat.

1.6 Mijn streven van dit onderzoek

Mijn onderzoek is geslaagd als ik de tools heb gevonden waardoor deze leerlingen voldoen aan de eisen zoals in 1.3 (pp.11) genoemd.

1.7 De actualiteit van mijn onderzoeksonderwerp

In de literatuur is veel te vinden over zelfstandig werken (Geerlings & van der Veen, 2009; Teitler, 2004; Van Eijkeren, 2008; Degrieck & Vermeulen, 2006). Ook het GIP-model (Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen) is voor veel docenten (met name in het speciaal- en reguliere basisonderwijs) een bekend model dat zelfstandig werken bevordert (Gemeentelijk Pedagogisch Instituut Amsterdam, 2005). In een gesprek met de Onderwijs Begeleidingsdienst Noord-West werd mij verteld dat de focus in het onderwijs nu meer ligt op het coöperatief leren.

ASS is een populair onderwerp in de literatuur en op het internet (de Bruin 2004; de Jong, 2007; Dawson & Guare, 2010; CED-groep, 2007; Vermeulen, 2011).

Tevens zijn er verschillende verenigingen opgericht (zoals: Nederlandse Vereniging voor Autisme, het Landelijk Netwerk Autisme en het Steunpunt Autisme Noord-Holland), welke informatie verschaffen en op diverse manieren hulpverlening bieden aan mensen met ASS, ouders/verzorgers, docenten, etc.

De koppeling tussen ASS en een verstandelijke beperking, welke passend is voor mijn leerlingen, wordt gemaakt door Kraijer (2007).

De begrippen ASS en zelfstandig werken zal ik in hoofdstuk 2 verder behandelen.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk behandel ik de, aan mijn onderzoeksvraag verwante, onderwerpen en hoop ik antwoorden te vinden op mijn theoretische deelvragen (paragraaf 1.5.1, pp. 13). Dit betreft de onderwerpen:

- ASS;
- ASS en een verstandelijke beperking;
- zelfstandig werken versus coöperatief leren;
- zelfstandig werken en ASS;
- didactische mogelijkheden om taakgerichtheid te vergroten.

2.1 ASS

Zoals uit het overzicht in bijlage 3 (pp.53) blijkt, kent ASS meerdere benamingen en zijn er drie basiskenmerken van ASS te onderscheiden (sociale interactie, verbale en non-verbale communicatie en verbeelding en voorstellingsvermogen).

In het praktijkonderwijs zien wij van deze stoornissen voornamelijk PDD-NOS terug aangezien bij het Asperger syndroom het intelligentiequotiënt (verder genoemd: IQ) ten minste gemiddeld is en er geen sprake is van een vertraagde taalontwikkeling. Bij PDD-NOS is ieder IQ-niveau mogelijk en is er wel sprake van een vertraagde taalontwikkeling (Baron-Cohen, 2008).

2.2 ASS en een verstandelijke beperking

De doelgroep van het praktijkonderwijs zijn leerlingen met een verstandelijke beperking. Het IQ van deze leerlingen ligt tussen 55 en 80.

Volgens Kraijer (2007) functioneert ten minste 80% van mensen met ASS op verstandelijk beperkt niveau. Het verschil tussen ASS en een verstandelijke beperking omschrijft Kraijer (2007: pp. 35).

“Bij een verstandelijke beperking heeft deze pervasieve beperking echter het karakter van een min of meer harmonisch tekort. Bij de Pervasive Developmental Disorders is het karakter van de beperking zoals ‘disorder’ ook aangeeft, juist dat van een stoornis, wijzend op disharmonisch functioneren.”

Feitelijk gezien hebben mensen met ASS en een verstandelijke beperking een dubbele handicap, waarbij de communicatie (het zenden en ontvangen van boodschappen en het reageren hierop) moeizaam verloopt (Vermeulen, 2011). Dit verschil ervaar ik in de praktijk doordat het merendeel van onze leerlingen (met een verstandelijke beperking) moeite ervaart met het leren. Zij leren door te doen en dienen korte, duidelijke opdrachten te krijgen. Daarbij zie ik dat leerlingen met een verstandelijke beperking en ASS vooral moeite ervaren met leren, communiceren en met zichzelf. Leerstof dient voor deze leerlingen meer geconcretiseerd en stap voor stap te worden aangeboden. De informatieverwerking verloopt traag. Visualisering is van belang om de informatie te begrijpen en te verwerken (Bristol, et al. 1996). De omgeving van deze leerlingen dient zo min mogelijk prikkels te geven (De Bruin, 2004), omdat zij een verhoogd sensorisch vermogen hebben en bepaalde zintuigen (afhankelijk per persoon) versterkte signalen opvangen (overgevoeligheid). Tevens hebben de leerlingen veel moeite om zichzelf te verwoorden op cognitief- en sociaal emotioneel gebied en is het zelfvertrouwen en zelfbeeld van deze leerlingen vaak laag. Anderzijds kunnen leerlingen met ASS zichzelf overschatten (Hermans-Franssen & Zuylen, 2007). De oorzaken hiervan kunnen per persoon met ASS verschillen, maar in de praktijk merk ik hoofdzakelijk op dat ze zich onbegrepen voelen en merken dat ze anders zijn en langzamer functioneren dan hun omgeving. Vorig schooljaar had ik één leerling in mijn klas met dyslexie, ADHD en ASS. Zijn totale IQ was gemiddeld 102. Deze jongen had wel de capaciteiten om zijn eigen ‘gebruiksaanwijzing’ te verwoorden.

Bij mijn huidige mentorleerlingen ervaar ik regelmatig het gevoel van machteloosheid, in hun beperking én stoornis, die zij ervaren. In de praktijk merk ik ook dat de puberteit deze machteloosheid en het gebrek aan zelfvertrouwen versterkt. Leerlingen zijn zoekende naar hun identiteit en hebben moeite met de acceptatie van deze identiteit (CED-groep, 2007).

In de puberteit ontwikkelen de hormonen zich sterk, maar mensen met ASS kunnen deze ontwikkeling moeizaam begrijpen en verwerken. Ook is er enerzijds een grote behoefte aan het krijgen van meer verantwoordelijkheid en het verbreden en verdiepen van sociale contacten, maar anderzijds is de teleurstelling, door het ontbreken van vaardigheden, iedere keer groot.

Deze leerlingen merken dat sommige dingen die leeftijdsgenoten doen, bij hen niet 'zomaar' lukken. Dit betekent niet dat zij de gevoelens niet ervaren, want de hormonen gieren door het lijf. De biologische ontwikkeling gaat gewoon door.

2.3 Zelfstandig werken versus coöperatief leren

Ongeacht of een leerling ASS heeft en/of een verstandelijke beperking, wordt in het leerproces van onze leerlingen een zekere mate van zelfstandigheid gevraagd, naast een andere, tegenwoordig zeer gepropageerde maar tegenovergestelde didactische werkvorm: het coöperatief leren.

Coöperatief leren is een werkwijze waarbij leerlingen gestructureerd in zorgvuldig samengestelde groepen samenwerken bij het leren van leerinhouden of het maken van een product (Van Vugt, 2002).

Zowel coöperatief leren, als zelfstandig leren of werken hebben volgens mij één belangrijke overeenkomst: adaptief onderwijs (Stevens, 1994).

- Leerlingen leren verantwoordelijkheden te dragen voor zichzelf en elkaar.
- Leerlingen leren obstakels of problemen alleen of samen op te lossen.
- De zelfsturing van de leerlingen wordt bevorderd.

Deze overeenkomsten tussen het coöperatief leren en zelfstandig werken dragen bij aan het competent voelen van de leerling, het versterken van de relaties in de klas en de autonomie van de leerling.

Volgens Geerligs en van der Veen (2009) is zelfstandig leren een geheel van leerling-gestuurde leerprocessen, waarbij de verantwoordelijkheid voor die leerprocessen zoveel mogelijk bij de leerling ligt. Deze verantwoording moeten de leerlingen wel steeds meer kunnen dragen ter voorbereiding op het functioneren in de maatschappij.

Daarvoor dienen zij vaardigheden te hebben op het gebied van zelfstandig werken, zoals om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en problemen kunnen oplossen (Teitler, 2004). Coöperatief leren zie ik als een onderdeel van zelfstandig werken. Wanneer de docent op dat moment met een andere leerling aan het werk is, betekent dit dat de overige leerlingen op zichzelf en elkaar aangewezen zijn. Dit is een stukje van het coöperatief leren.

Maar geheel coöperatief leren vraagt veel van leerlingen op zowel sociaal niveau als van de zelfstandigheid van leerlingen. Ik denk bijvoorbeeld aan luistervaardigheden, je mening verwoorden, accepteren van elkaars mening, afspraken maken, taken kunnen verdelen en uitvoeren. Daarbij staat bij leerlingen met ASS de eigen behoeftebevrediging voorop en hebben ze vaak één bepaald interessegebied. Dit maakt samenwerken extra lastig (De Bruin, 2004).

Mijn ervaring bij een samenwerkingsopdracht met deze klas is dat ik als tussenpersoon fungeer in de communicatie omdat de leerlingen veel moeite hebben om elkaars spreektaal te begrijpen en om op positieve wijze met elkaar te communiceren.

Daarom wil ik mij richten op zelfstandig werken, omdat dit nodig is om überhaupt tot coöperatief leren te kunnen komen. Tevens is coöperatief leren voor leerlingen met ASS, welke problemen ervaren in de sociale interactie (Degrieck & Vermeulen, 2006), juist een erg lastige werkvorm.

De Westerse cultuur, welke volgens mij gericht is op het individu en waarin eigen initiatief, creativiteit, eigen mening en pro-activiteit een belangrijke trend zijn, vergemakkelijken de omschakeling naar coöperatief leren voor leerlingen ASS niet, aangezien de maatschappij hen een andere overlevingsstrategie voordoet. Om de leerlingen voor te bereiden op het functioneren in deze maatschappij, is het van belang dat hun zelfstandigheid bevorderd wordt. Een belangrijk speerpunt voor het verbeteren van de zelfstandigheid van deze leerlingen is het vergroten van de autonomie (Stevens, 1994).

2.3.1 De definitie van zelfstandig werken

Zelfstandig werken is een belangrijke vaardigheid die kinderen niet vroeg genoeg kunnen leren (Van Eijkeren, 2008). Het maakt kinderen minder afhankelijk van volwassenen en dat geeft ze zelfrespect en zelfvertrouwen.

Teitler (2004, pp. 43) beschrijft de hoofdonderdelen van zelfstandig werken als:

- *“het leren omgaan met uitgestelde aandacht, het zelfstandig leren werken;*
- *inzicht krijgen in eigen kunnen, overzien van taken, zelf plannen van taken, het beoordelen van eigen gedrag en werkprestaties, gevolgen kunnen verbinden aan deze beoordelingen;*
- *zelf problemen kunnen oplossen.”*

Deze hoofdonderdelen hebben als doel de persoonlijkheidsontwikkeling en de zelfstandigheid van de leerling te vergroten, en bieden voor de docent meer mogelijkheden tot differentiatie in de groep.

2.4 Zelfstandig werken en ASS

Een persoon met ASS denkt anders, omdat hij³ de wereld om zich heen anders waarneemt. Dit anders denken wordt veroorzaakt door een beperking in de Centrale Coherentie, Executieve functies en Theory of Mind (Clijsen & Leenders, 2006). Dit houdt in dat zij problemen ervaren met het betekenisvol integreren van wat zij waarnemen (het maken van onderscheid in hoofd- en bijzaken), een beperkt inlevingsvermogen hebben om zich in te leven in de gedachten, gevoelens en intenties van anderen en moeite ervaren/star zijn in het plannen, organiseren en het bijsturen van hun gedrag.

Mijn vermoeden, dat de beperkt ontwikkelde executieve functies, de oorzaak zijn van de weinig ontwikkelde zelfstandigheid van mijn leerlingen, wordt bevestigd door Dawson & Guare (2010). Executieve functies zijn vaardigheden die ons helpen om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren (Hart & Jacobs, 1993).

³ Waar hij/hem staat, kan ook zij/haar gelezen worden.

Dankzij deze vaardigheden⁴ kunnen we onze activiteiten plannen en organiseren, onze aandacht ergens op gericht houden en de uitvoering van een taak volhouden (Dawson & Guare, 2011).

Executieve functies spelen een belangrijke rol bij impulscontrole, planning en flexibiliteit. Bij iemand met ASS is er sprake van beperkingen in de zelforganisatie. De persoon is star in zijn planning, als er iets tussenkomt is hij snel van slag (De Bruin, 2004). Deze planning biedt namelijk duidelijkheid en is het houvast voor de persoon met ASS. In de praktijk is dit merkbaar wanneer er veranderingen optreden in bijvoorbeeld de dagplanning.

Dit veroorzaakt onrust en levert veel vragen op bij de leerlingen. Iedere persoon gaat hier anders mee om. Antwoorden op basis van wie, wat, waar, hoe en wanneer, brengen weer structuur aan in de verandering.

Bij het geven van een opdracht zijn deze vijf elementen van essentieel belang om te kunnen starten (De Bruin, 2004). Vervolgens dient deze uitleg meestal nog één of twee keer gegeven te worden.

2.5 Didactische mogelijkheden om zelfstandigheid te vergroten

Een veel gebruikt model in het (speciaal) basisonderwijs is het GIP-model.

Roosendaal & Visser-Meijman (1997, pp. 15) beschreven:

“Dit model is een aanpak waarin wordt toegewerkt naar meer tijd voor gepland handelen van de leerkracht, het vergroten van de mogelijkheden voor differentiatie en een toenemende zelfstandigheid van de leerling voor plannen en beoordelen van zijn eigen gedrag”.

In mijn onderwijspraktijk gebruik ik bepaalde elementen van het GIP-model, zoals een vaste looproute door de klas, het werken met een weektaak (tijdens mentoruren) en een gestructureerde, overzichtelijke leeromgeving.

Hoewel de aanpak van dit model aansluit bij mijn onderzoek, reageren meerdere leerlingen uit klas 1a tegendraads op methodes/modellen waarvan ze merken dat er een bepaalde aanpak bij hoort. Het recalcitrante gedrag wat dan veroorzaakt wordt, ontstaat door het gevoel dat ze wéér bijzonder of een uitzondering zijn.

⁴ Voor een overzicht van alle executieve functies, zie bijlage 4 (pp. 55)

Hoewel deze leerlingen allemaal hun eigen kwaliteiten, mogelijkheden en beperkingen hebben en zij zich hier ook van bewust zijn, is het belangrijk voor hun autonomie (Stevens, 1994) dat dit feit en gevoel niet continu benadrukt wordt.

Aan het begin van dit schooljaar heb ik een aantal tips op basis van Teacch gekregen. Teacch staat voor **T**reatment and **e**ducation of **a**utistic and related **c**ommunication handicapped **c**hildren (Mesibov, G.; Schopler, E. & Shea, V., 2005)⁵. De drie centrale begrippen binnen deze aanpak zijn structuur (in tijd en ruimte), voorspelbaarheid en visualisering. Deze aanpak is zichtbaar in mijn praktijk door:

- een eigen kast voor de klas, waarin iedere leerling een eigen lade heeft;
- de timetimer om werktijd te visualiseren;
- een dagplanning en een lesplanning op het bord;
- vaste plaatsen in de klas;
- overzicht in ruimte (voor docent en leerlingen, zoals vaste opbergplaatsen, prikkelarme leeromgeving (weinig posters aan de muur, gordijnen om lichtinval te beperken, minder geluid van andere ruimtes om ons heen), ruimte voor groeps- en individueel werk);
- agendagebruik.

Hierbij is het erg belangrijk dat er een stabiele, gebalanceerde, voorspelbare en gelijkmoedige docent voor de klas staat die een consequente aanpak hanteert. Het voordeel van deze aanpak is dat er vaste voorschriften zijn voor alle docenten. De leerlingen hebben er profijt van doordat hun autonomie wordt vergroot. Leerlingen merken dit dus indirect, maar zijn zich niet bewust van een bepaalde methode/aanpak. Het nadeel van deze aanpak is dat het gericht is op het organiseren van de onderwijspraktijk voor leerlingen met ASS en niet specifiek gericht is op ASS en het vergroten van de zelfstandigheid.

Wijzer Onderwijs Autisme VO (CED-groep, 2007) is een handreiking welke bestaat uit een leswijzer, methodiekwijzer en een organisatiewijzer. Het doel van dit product is afstemming van het onderwijsleerproces op de specifieke behoeftes van leerlingen met ASS zodat deze leerlingen zo optimaal mogelijk kunnen profiteren van het onderwijs.

⁵ Voor een beschrijving van Teacch, zie bijlage 5 (pp.56)

Hetgeen hieruit voor mij bruikbaar is, zijn de didactische aanpassingen voor de onderwijsbehoeften welke gerelateerd zijn aan het zelfstandig werken⁶.

Deze handreiking sluit aan bij mijn onderwijspraktijk, maar gaat weinig in op het vergroten van zelfstandig werken. Tevens pas ik veel van de aanbevelingen al toe in de praktijk.

Zoals ik in paragraaf 2.4 (pp. 19) heb beschreven, is de beperkte zelfstandigheid van leerlingen met ASS te verklaren door de beperkt ontwikkelde executieve functies. Er zit veel verschil in hoeverre deze vaardigheden per leerling zijn ontwikkeld. Daarom moet dit, mijns inziens, per individu in kaart gebracht worden in hoeverre deze functies zijn ontwikkeld.

Bij deze beoordeling⁷ moet men verder kijken dan alleen gestandaardiseerde meetinstrumenten, aangezien andere informatiebronnen ook essentieel zijn voor een uitgebreide beoordeling (Dawson & Guare, 2010).

Het voordeel van de hierboven genoemde manier van beoordelen, is dat de leerling en de omgeving hier actief bij betrokken worden. Deze vorm van triangulatie sluit tevens aan bij een zeer effectieve werkwijze/methodiek: het oplossingsgericht werken. Deze werkwijze kent de volgende uitgangspunten (Le Fevere de Ten Hove, Callens, Geysen & Maene, 2012):

- Gebruik krachten en sterktes van mensen.
- Deze krachten en sterkten zijn uniek voor elk van ons.
- Problemen ontleden helpt ons niet aan oplossingen; Oplossingen ontleden wel.
- De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen.

Deze methode richt zich dus niet op de beperkingen van leerlingen, maar op de mogelijkheden en komt in mijn optiek tegemoet aan de basisbehoeften van iedere leerling: relatie, competentie en autonomie.

De leerling wordt actief betrokken bij het stellen van eigen doelen en de weg daar naar toe door middel van een subjectieve inschaling door de leerling zelf, het zelf zoeken naar mogelijkheden welke leiden tot het doel, de uitvoering hiervan en het uiteindelijk zelf beoordelen van de verbetering/het proces.

⁶ Zie bijlage 6 (pp. 57)

⁷ Zie bijlage 7 (pp. 58)

Deze verhelderende en positieve aanpak is belangrijk in een onderzoek waarbij, met de leerlingen, een doel na wordt gestreefd. Naast het feit dat het bijdraagt aan een positieve en veilige leeromgeving, ben ik ervan overtuigd dat een goede relatie tussen alle betrokkenen (dynamische driehoek) een toegevoegde waarde levert aan de prestaties (Wentzel, 2009; Bakker-De Jong & Mijland, 2005).

Aangezien ik de overige didactische mogelijkheden, zoals Teacch en het GIP-model, in bepaalde mate al inzet in mijn onderwijspraktijk, geven die mij weinig uitdaging om te kijken of dit de zelfstandigheid van de leerlingen vergroot.

De aanpak van Dawson & Guare (2010), waarbij de executieve functies van de leerlingen eerst in kaart gebracht dienen te worden, om uiteindelijke interventies daarop aan te kunnen passen, spreekt mij het meest aan omdat de interventies dan passend voor de leerlingen gemaakt kunnen worden.

Iedere leerling heeft zijn eigen kwaliteiten, mogelijkheden, beperkingen en behoeftes en daar dien ik mijn onderwijsaanbod op af te stemmen. Dit kan alleen als ik volledig zicht heb op het functioneren van het individu. De bottom-up strategie van Dawson en Guare (2010) biedt mij hopelijk uiteindelijk tools om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden bij het vergroten van hun zelfstandig werken.



Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethodologie behandeld over hoe ik antwoord wil krijgen op de onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik de ASS-leerlingen uit mijn mentorklas in het praktijkonderwijs zo effectief mogelijk begeleiden bij het vergroten van het zelfstandig werken?”

3.1 Verantwoording van het gekozen paradigma

Om dit onderzoek te specificeren tot één paradigma⁸, dient er een keuze gemaakt te worden uit de volgende drie denkwijzen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010):

- positivistische paradigma
- interpretatieve paradigma
- kritisch-emancipatorische paradigma

Een belangrijk hoofdkenmerk van ieder paradigma is de waarde welke eraan gekoppeld is. Het positivistische paradigma heeft een neutrale en contextonafhankelijke waarde. Vanuit deze denkwijze wordt er gezocht naar waarheden gebaseerd op bewijzen, wetenschappelijkheden en algemeenheden. Het interpretatieve paradigma kenmerkt zich ook door de neutrale waarde, maar is contextgebonden. Dit paradigma is op zoek naar een interpretatie van gegevens. Het kritisch-emancipatorische paradigma wordt gekenmerkt door de subjectief geladen en contextgebonden waarden en sluit aan bij dit onderzoek. Dit onderzoek heeft namelijk als hoofdkenmerk dat het bedoeld is de onderwijspraktijk te verbeteren (De Lange, et al. 2010).

De waarden van dit onderzoek zijn contextgebonden, omdat er gebruik wordt gemaakt van de subjectieve meningen en kennis van participanten.

⁸ Betekenis paradigma:

Een complex geheel van opvattingen, methoden en vraagstellingen, dat de wetenschappelijke gemeenschap van een bepaald tijdvak een idee geeft van wat de belangrijke vragen zijn, en hoe die opgelost moeten worden (<http://www.encyclo.nl/begrip/paradigma>).

De doelstellingen binnen het kritisch-emancipatorische paradigma luiden (Ibid.):

- het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk, waarbij de kennis van betrokkenen wordt benut;
- het beter begrijpen van de context;
- verbeteren en vernieuwen voor empowerment van de betrokkenen;
- verandering is complex.

Hoewel dit al uit de onderzoeksvraag blijkt, is dit onderzoek gericht op de professionalisering van mijn handelen in de beroepspraktijk teneinde de leerlingen effectiever te begeleiden bij het vergroten van hun zelfstandig werken. Dit is kenmerkend voor het kritisch-emancipatorische paradigma.

Kritische reflectie speelt daarbij een belangrijke rol, welke beïnvloed wordt door de basiskennis van de onderwijspraktijk en de waarden en principes waarop deze is gefundeerd (Ibid.). Deze zienswijze komt terug in dit onderzoek, omdat er verder en dieper op de materie wordt ingegaan door niet alleen te kijken hoe de zelfstandigheid vergroot kan worden, maar door ook per individu te onderzoeken in hoeverre de leerling zich hier in ontwikkeld heeft en wat de behoeften zijn.

3.2 Verantwoording van de gekozen methodiek

Er zijn verschillende methodieken in de uitvoering van een onderzoek, te noemen (De Lange, et al. 2010):

- kwalitatief onderzoek;
- kwantitatief onderzoek;
- mixed-methods.

Bij een kwalitatief onderzoek wordt het onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet getreden en wordt er direct aangesloten bij de onderwijskundige praktijk. Tevens staat de beleving van de betrokkenen hierin centraal (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007).

Het doel van een kwantitatief onderzoek is het zoeken en toetsen van eerder gestelde verbanden, modellen en theorieën (Ibid.). Bij mixed-methods worden zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden toegepast (De Lange et al. 2010).

De methodiek welke tijdens dit onderzoek wordt toegepast is mixed-methods. De meeste gegevens welke verzameld worden, zijn kwalitatief van aard, aangezien de uitkomsten van meerdere factoren (situatiegebonden) afhankelijk zijn en moeilijk meetbaar is in cijfers (kwantitatief) hoeveel vooruitgang er geboekt is.

Eén van de instrumenten levert kwantitatieve gegevens op, welke mijns inziens essentieel zijn bij het specificeren van de vorderingen per executieve functie van het individu.

3.3 Verantwoording van de gekozen strategie

De strategie van dit onderzoek is een zich ontwikkelend actieonderzoek, waarbij de vervolgstappen afhankelijk zijn van de verzamelde gegevens in de vorige stappen. Deze strategie is geschikt om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken met als doel deze te verbeteren of te vernieuwen (Schuman, 2009) en sluit daarbij aan bij het doel van dit onderzoek, de kritische theorie en de kwalitatieve methodiek.

Hoewel dit onderzoek niet start vanuit het idee dat het onderwijs teveel wordt beheerst door bureaucratische en academische autoriteiten (De Lange et al, 2010), ben ik wel van mening dat het initiatief vanuit het onderwijsveld zelf moet komen om de praktijk te verbeteren.

De subjectieve realiteit van de participanten in dit onderzoek is dan ook van doorslaggevende betekenis voor de verbetering van deze innovatie (Evans, 1996). Ponte (2002, pp. 36-37) stelde een aantal kenmerken vast voor actieonderzoek (zie bijlage 8, pp. 59).

Het partnerschap dat Ponte (2002) noemt sluit aan bij het oplossingsgericht werken en adaptief onderwijs, omdat de leerling (en diens zelfkennis) centraal wordt gesteld in het onderzoek. Daarbij worden ouders en collegae ook als partners ingezet tijdens het onderzoek.

Een actieonderzoek heeft een cyclisch karakter met daarin vaste elementen⁹ (Schuman, 2009). Iedere fase welke Schuman (2009) beschrijft, is herkenbaar in dit onderzoek. Fase 1, het formuleren van het praktijkprobleem, is in hoofdstuk 1 al beschreven. Fase 2 is het verzamelen van de kwalitatieve en kwantitatieve gegevens, waarna deze geanalyseerd en geëvalueerd worden met betrekking tot het probleem, de vraagstelling en de theorie.

⁹ Zie bijlage 9 (pp. 60)

Vanuit deze analyse en evaluatie worden de interventies per leerling bepaald en uitgevoerd. Ter afronding van dit onderzoek worden de resultaten geëvalueerd, en kan de cyclus opnieuw worden doorlopen. Omdat dit onderzoek in beperkte tijd moet worden uitgevoerd, doorloop ik één actiecycclus en dus feitelijk maar een gedeelte van een totaal actieonderzoek.

De kracht van het actieonderzoek, mits dit goed wordt uitgevoerd, ligt in het samengaan van onderzoeken, leren en veranderen. Dit samengaan creëert ruimte voor solidariteit en empowerment (De Lange et al., 2010). Anderzijds heeft een actieonderzoek als nadeel dat er veel tijd en energie mee gemoeid zijn.

3.4 Verantwoording van het gekozen instrumentarium

Door middel van het verzamelen van onderzoeksgegevens met passende instrumenten, wordt er getracht antwoord te krijgen op de vier praktijkgerichte deelvragen (zie paragraaf 1.5.2, pp. 13). Per deelvraag worden de gekozen instrumenten en de daarbij behorende beweegredenen beschreven.

In hoeverre is de zelfstandigheid van de leerlingen in klas 1a al ontwikkeld?

Om antwoord te krijgen op deze deelvraag worden participanten geïnterviewd, vragenlijsten afgenomen en geobserveerd.

Een interview heeft altijd een structuur en een doel (Kvale, 1996). Daar waar ouders informatie bieden over de executieve functies welke thuis zichtbaar zijn, bieden docenten dat in de schoolcontext. De leerlingen zelf zijn expert op dit gebied en maken dit beeld compleet. Dawson & Guare (2010) bieden ontwikkelde interviews¹⁰ voor de genoemde betrokkenen. De interviews bestaan uit open vragen, zodat de participanten zo min mogelijk gestuurd worden en er ruimte is voor eigen meningen. Deze instrumenten worden ingezet, omdat zij de volgende informatie geven (Dawson & Guare, 2010):

1. Gedrag waaruit sterkte/zwakke executieve functies blijken;
2. Omstandigheden (mensen, plaatsen, momenten) waarin de problemen het minst/meest waarschijnlijk optreden;

¹⁰ Zie bijlage 10 (pp. 61)

3. Eerdere succesvolle/onsuccesvolle interventies;
4. Vermogen/ontvankelijkheid van de mensen en/of de omgeving om te veranderen.

Omdat de vragen van deze interviews veelal probleemgericht zijn geformuleerd, worden deze aangevuld met twee oplossingsgerichte vragen:

1. Wat zijn de sterke kanten van (naam)?
2. Op welke momenten doen problemen zich niet/nauwelijks voor?

Deze twee vragen hebben als doel de uiteindelijke interventies meer oplossingsgericht en passend te maken voor iedere leerling.

Als aanvulling op deze deelvraag wordt de participanten gevraagd een gedragsbeoordelingsschaal, welke betrekking heeft op de leerling, in te vullen om extra informatie over de mate van de ontwikkelde executieve functies te achterhalen. Hiervoor hebben Dawson & Guare (2010) zelf een korte beoordelingsschaal¹¹ ontwikkeld voor alle participanten: Executive Skills Questionnaire (ESQ). Deze beoordelingsschaal is niet genormeerd, maar sluit wel aan bij de aanpak om een totaal beeld te krijgen van de mate waarin de executieve functies zijn ontwikkeld.

De gegevens welke deze vragenlijst oplevert zijn kwantitatief: uit ieder onderdeel (welke telt voor één executieve functie¹²) komt één totaalscore in cijfers. Deze uitslagen zijn bruikbaar omdat deze gegevens specifiek per executieve functie een beeld geven van de ontwikkeling, en daardoor mede bepalend voor de uiteindelijke interventies per individu.

Om de triangulatie¹³ van instrumenten compleet te maken binnen deze deelvraag, worden tevens gegevens gebruikt welke voortkomen uit observaties. Bij een observatie krijgt de onderzoeker de kans om bewijsmateriaal *“uit de eerste hand te verkrijgen”* (Denscombe, 2003 pp.192).

¹¹ Zie bijlage 11 (pp.79)

¹² Zie bijlage 4 (pp. 55) voor een overzicht van alle executieve functies.

¹³ Triangulatie: driehoeksmeting. Het doel van triangulatie is het praktijkprobleem op meerdere niveaus vanuit verschillende invalshoeken te bestuderen, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt vergroot

Ik kies bewust voor participerende open observaties, omdat ik op deze manier de lerarenrol én de rol als observant kan vervullen. Het voordeel van open observaties is dat deze vorm vaak meer valide is, omdat zij vaak dichterbij het werkelijke verschijnsel komt en de persoonlijke zingeving hiervan (De Lange, et al. 2010). Deze observaties geven inzicht in de werkelijke zelfstandigheid van de leerlingen, welke ik met behulp van vragenlijsten en interviews alleen niet kan verkrijgen.

Welke didactische mogelijkheden sluiten aan bij de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen in klas 1a?

Op basis van de verzamelde gegevens bij de vorige deelvraag, worden er samen met de leerling (met behulp van de literatuur) verschillende interventies gepland en uitgevoerd.

Na het uitvoeren van de verbeteracties wordt er bij alle participanten een vragenlijst afgenomen over de effecten van de gekozen interventies.

Welke bijdrage kunnen ouders leveren bij het vergroten van de zelfstandigheid van hun kind?

De ouders worden middels interviews en vragenlijsten betrokken bij dit onderzoek. Alle ouders hebben toegezegd hieraan mee te willen werken.

Tevens worden zij tussentijds op de hoogte gesteld van de interventies welke ik ga uitproberen, zodat zij de mogelijkheid hebben om deze thuis ook toe te passen.

Hoewel de inspraak van ouders bij het bepalen van de interventies is overwogen, is er (wegens gebrek aan tijd) voor gekozen om de interventies alleen met de leerlingen te bepalen.

Welke docentvaardigheden zijn belangrijk bij het vergroten van de zelfstandigheid voor de leerlingen in klas 1a?

Op basis van de verzamelde gegevens (zie deelvraag 1, pp. 13) en naar aanleiding van de geplande en uitgevoerde interventies, worden er conclusies getrokken welke docentvaardigheden bijdragen aan het vergroten van de zelfstandigheid van de leerlingen in klas 1a.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Het doel van triangulatie is het praktijkprobleem op meerdere niveaus vanuit verschillende invalshoeken bestuderen, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt vergroot (De Lange, et al., 2010).

De gegevens die worden verzameld om het praktijkprobleem te verhelderen, worden beïnvloed door verschillende factoren: de persoonlijke mening, visie en gevoelens van de participanten en in welke context de situaties zich afspelen. De gegevens zijn dus subjectief en contextgebonden en van fundamenteel belang in het plannen en kiezen van interventies per leerling.

Met behulp van het gekozen instrumentarium wordt inzichtelijk gemaakt wat de mening en visie van de participanten is betreffende de zelfstandigheid van de leerling. De triangulatie wordt hiermee toegepast op het niveau van de betrokkenen en met betrekking tot het gebruik van verschillende instrumenten.

“Het is vrijwel onmogelijk bij praktijkgericht onderzoek om de gevonden resultaten te generaliseren. Dat wil zeggen dat praktijkgericht onderzoek meestal slecht scoort op externe validiteit.” (Ibid.: pp. 53).

Op basis van de verzamelde gegevens, worden de interventies per individu bepaald. Dit heeft ontegenzeggelijk tot gevolg dat een herhaling van dit onderzoek in een vergelijkbare praktijksituatie niet dezelfde uitkomsten biedt. Het onderzoek is wel herhaalbaar, maar zal nooit dezelfde uitkomsten kunnen bieden.

Er worden bestaande middelen gebruikt om gegevens te verzamelen in synchronie met de onderzoeksvragen.

Tijdens het onderzoek blijf ik kritisch reflecteren, door mijn handelen te controleren en te bepalen of deze stappen wel bijdragen aan het antwoord op mijn onderzoeksvraag. Dit maakt het onderzoek wel intern valide.

3.6 Onderzoeksethiek

In de benadering van de participanten ben ik transparant geweest over het doel van dit onderzoek en de wijze waarop er wordt onderzocht. Alle participanten hebben ingestemd met dit onderzoek.

Ouders zullen op een passieve wijze participeren middels het invullen van vragenlijsten en het meedoen aan interviews (Harinck, 2010). De analyses van de verzamelde onderzoeksgegevens en de, in samenspraak met de leerling, gekozen interventies zullen tijdens het onderzoek naar ouders worden gecommuniceerd. De anonimiteit wordt gewaarborgd door de participanten, bij het analyseren van de onderzoeksgegevens, aan te duiden in getallen. Op deze wijze wordt getracht, met een open en veilig onderzoeksklimaat, het onderzoeksproces te bevorderen (De Lange et al., 2010). De verzamelde gegevens worden gedurende één jaar¹⁴ bewaard. Daarna worden de gegevens vernietigd. Na de afrondingsfase van dit onderzoek worden de participanten middels een brief bedankt voor hun deelname en worden de verkregen gegevens ter inzage beschikbaar gesteld.

3.7 Verspreiding

Om de ethiek van het onderzoek te waarborgen, worden bij de afronding van dit onderzoek de resultaten eerst met de participanten besproken en vervolgens aan collegae gepresenteerd. Na het presenteren van dit onderzoek (aan medestudenten en collega's) en het inleveren hiervan bij mijn beoordelaar, wil ik deze ook publiceren op www.hbo-kennisbank.nl omdat ik het als prettig heb ervaren om andere meesterstukken in te kunnen zien. Ook ben ik van mening dat in de (meeste) gepubliceerde onderzoeken de onderzoeksmethodologie maar beperkt wordt behandeld. Daarom hoop ik andere (toekomstige) studenten hiermee te helpen. ASS wordt veel besproken in de onderzoekswereld en de media. Een voorbeeld hiervan is ASS en het zelfstandig functioneren in de maatschappij. Dit onderzoek gaat vooraf aan het zelfstandig functioneren in de maatschappij. Omdat dit onderzoek uitkomsten kan bieden voor anderen die zich op een vergelijkbare doelgroep richten, wil ik deze aanbieden aan de Nederlandse Vereniging voor Autisme.

¹⁴ Eén jaar na de afrondingsdatum van het onderzoek.

Hoofdstuk 4: Data-analyses, resultaten en conclusies

Het vooronderzoek dat de data leverde om het eigenlijke onderzoek uit te kunnen voeren, wordt gedetailleerd beschreven in bijlage 12 (pp. 83).

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke interventies zijn toegepast en wat de conclusies zijn. Dit wordt behandeld op basis van de cyclus van het actieonderzoek volgens Schuman (2009)¹⁵. Dit hoofdstuk betreft de fasen 3 tot en met 7.

4.1 Uitvoeren van de interventies

Het uitvoeren van de interventies kent binnen dit onderzoek meerdere fasen welke in de volgende subparagrafen worden toegelicht.

4.1.1 Opstellen actieplannen met de leerlingen

Op basis van de conclusies vanuit het vooronderzoek¹⁶, ben ik met iedere leerling in gesprek gegaan en heb ik de uitkomsten van de verzamelde gegevens aan de leerling voorgelegd (fase 4 van het actieonderzoek; zie bijlage 13, pp. 86).

Iedere leerling heeft zelf één executieve functie gekozen, waar wij ons gedurende zes weken op hebben gericht. *“De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen.”* (Le Fevere de Ten Hove et al., 2012)

Vervolgens heeft iedere leerling zijn eigen doel(en) en plan van aanpak bepaald (fase 5 van het actieonderzoek), aansluitend op de gekozen executieve functie¹⁷. Door de leerling zelf te laten bepalen waar hij aan wil werken en hoe, wordt een oplossingsgerichte aanpak toegepast (Ibid.).

Tevens is ervoor gekozen om de doelen en afspraken ‘klein’ te houden, zodat het actieplan overzichtelijk blijft (De Bruin, 2004) en de kans op een succeservaring wordt vergroot. Dit is bevorderlijk voor de autonomie van de leerlingen (Stevens, 1994).

¹⁵ Zie bijlage 9 (pp. 60)

¹⁶ Zie bijlage 12 (pp. 83)

¹⁷ Zie bijlage 15 (pp. 106)

4.1.2 Informeren overige participanten

Nadat het actieplan voor ieder individu was bepaald, heb ik dit telefonisch gecommuniceerd naar de ouders met de vraag of zij hier ook achter staan. Alle ouders hebben met dit plan ingestemd en waren bereid hun kind hierbij te helpen¹⁸. Aansluitend heb ik de ouders een mail gestuurd waarin het actieplan stond vermeld. Ook alle lesgevende docenten heb ik geïnformeerd over de actieplannen. In het klassenboek is een overzicht geplaatst met alle afspraken per leerling, zodat docenten de leerlingen hieraan konden helpen herinneren. De dynamische driehoek is benut met als doel duidelijkheid en eenduidigheid voor de leerlingen te creëren (Wentzel, 2009; Bakker-De Jong & Mijland, 2005).

4.1.3 Monitoren van de actieplannen

De actieplannen zijn gedurende zes weken (week 12 t/m 17) uitgevoerd (fase 6 van het actieonderzoek). Wekelijks is er met de leerlingen gesproken over de voortgang van de afspraken. De meeste leerlingen zijn ook dagelijks herinnerd aan hun doelen (afhankelijk van de situatie die zich voordeed).

Nadat de plannen drie weken waren uitgevoerd, heb ik contact gehad met de ouders over de voortgang hiervan. De reacties van ouders waren zeer divers. Bij de ene leerling waren veranderingen gesignaleerd, bij de andere leerling niet. De leerlingen waarbij, volgens ouders, de minste veranderingen zichtbaar waren, zijn vanaf dat moment nog intensiever gecoacht.

Tot slot is er, gedurende de uitvoering van de plannen, minder gebruik gemaakt van de timetimer tijdens de lessen. Nadat de leerlingen met dit verzoek kwamen, heb ik dit geprobeerd zodat de leerlingen zich ook kunnen ontwikkelen op het gebied van timemanagement¹⁹.

¹⁸ Waar 'hulp' staat, wordt bedoeld: herinneren, voor doen, samen oefenen of gesprekken voeren.

¹⁹ Zie bijlage 13 (pp.86)

4.1.4 Eindvragenlijst voor leerlingen

Om te onderzoeken of de gekozen interventies mogelijk effect hebben gehad op de zelfstandigheid van de leerlingen, heb ik voor iedere participant een vragenlijst opgesteld²⁰ (fase 7 van het actieonderzoek).

De verkregen gegevens per leerling zijn verwerkt in een tabel²¹. De tabel geeft per leerling weer, vanuit de optiek van iedere participant, wat de effecten zijn geweest van de gekozen aanpak.

In bijlage 19 (pp. 129) beschrijf ik een korte conclusie per leerling naar aanleiding van de uitgevoerde interventies. De figuren 1 en 2 laten zien dat de leerlingen vooruitgang merken middels deze aanpak.



Figuur 1



Figuur 2

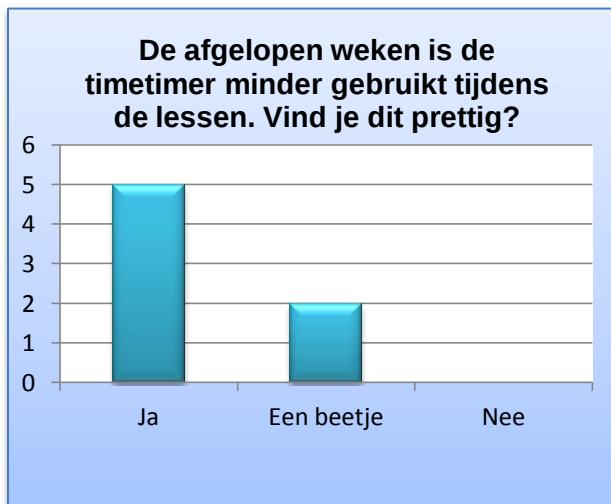
Met de gegevens die de grafieken weergeven, wil ik antwoord geven op mijn tweede praktijkgerichte deelvraag: *“Welke didactische mogelijkheden sluiten aan bij de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen in klas 1a?”*

Deze oplossingsgerichte aanpak, waarin de leerling centraal staat, sluit aan bij het potentieel van de leerlingen. Dit is zichtbaar in de grafiek doordat alle leerlingen zich hebben ontwikkeld op het gebied van zelfstandigheid. De leerlingen zijn gemotiveerd om aan hun zelfstandigheid te werken. Dat is bijvoorbeeld ook gebleken uit het initiatief dat zij hebben getoond om minder met de timetimer te gaan werken, zodat zij zich verder kunnen ontwikkelen in hun timemanagement. Figuur 3 en 4 (zie volgende pagina) laten zien dat de leerlingen dit veelal als prettig hebben ervaren.

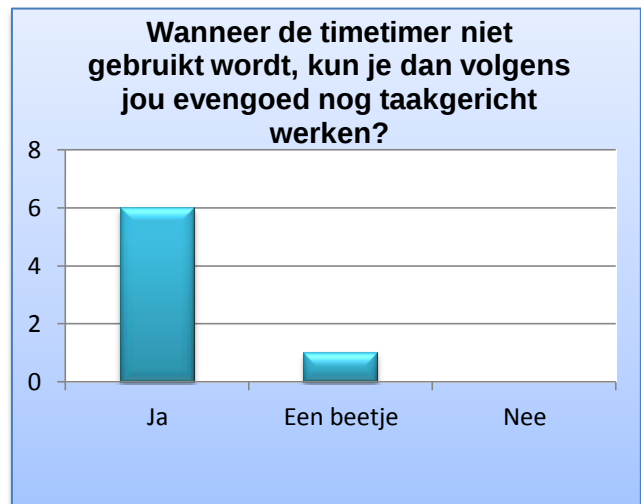
²⁰ Zie bijlage 16 (pp. 109)

²¹ Zie bijlage 18 (pp. 114)

Zes leerlingen zijn van mening dat de afwezigheid van de timetimer hun taakgerichtheid niet negatief beïnvloedt.



Figuur 3



Figuur 4

Hoewel deze uitvoerende fase voor iedere leerling pieken en dalen heeft gekend, heeft iedere leerling doorgezet. Hieruit concludeer ik dat de oplossingsgerichte aanpak een didactische mogelijkheid is welke aansluit op het potentieel van mijn klas.

4.1.5 Eindvragenlijst voor ouders

Aan de vragenlijst, welke aan ouders gericht was, heb ik een begeleidende brief toegevoegd²². De verkregen gegevens vanuit de vragenlijst aan ouders heb ik verwerkt in bijlage 18 (pp.114).

Figuur 5 geeft weer dat de meeste leerlingen weinig betrokkenheid van hun ouders hebben ervaren bij het werken aan de doel(en).

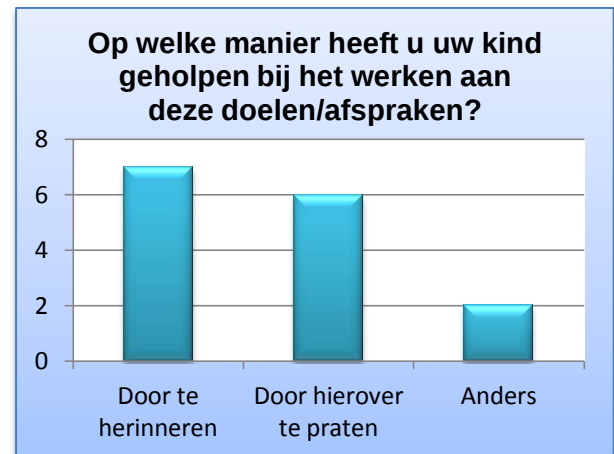
Uit de vragenlijsten aan ouders is gebleken dat zij hun kind vooral hebben geholpen door hen te helpen herinneren aan de doel(en) en afspraken en door hier met hen over te praten (zie figuur 6).

²² Zie bijlage 17 (pp. 113)



Figuur 5

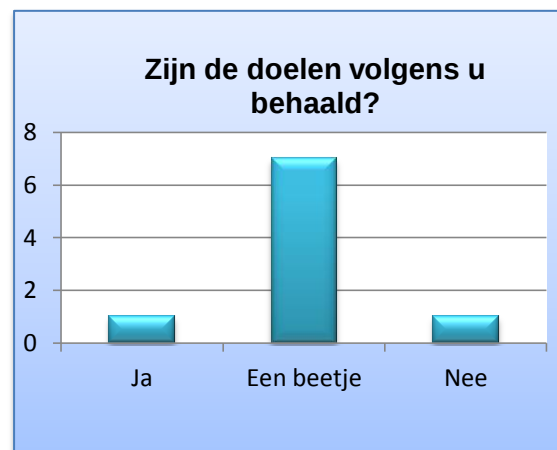
(Antwoord 1,2 en 3 kunnen met elkaar gecombineerd worden.)



Figuur 6

(Antwoord 1, 2 en 3 kunnen met elkaar gecombineerd worden.)

Deze discrepantie is opvallend en moeilijk verklaarbaar. Het is mogelijk een verschil in beleving en visie tussen de ouders en het kind. Afhankelijk van de gestelde doel(en), is de mogelijke verandering in meerdere of mindere mate zichtbaar/merkbaar voor ouders. Uit figuur 7 blijkt dat de doel(en), volgens de meeste ouders, 'een beetje' zijn behaald.



Figuur 7

Om antwoord te geven op de deelvraag op welke wijze ouders een bijdrage kunnen leveren aan het vergroten van de zelfstandigheid van hun kind²³, gebruik ik als voorbeeld leerling 6²⁴. Deze leerling voelde zich gesteund door zowel de ouders, de mentor als de docenten.

²³ Zie paragraaf 1.5.2 (pp. 13)

²⁴ Zie bijlage 18 (pp. 114)

De leerling is herinnerd aan de doel(en) en afspraken, heeft hier gesprekken over gevoerd en is zichtbaar (voor alle participanten) vooruit gegaan. Blijkbaar heeft deze intensieve samenwerking een toegevoegde waarde aan de verdere ontwikkeling van de zelfstandigheid. Volgens Dawson & Guare (2010) kunnen ouders en leraren een essentiële rol spelen bij de begeleiding van het leer- en ontwikkelingsproces van executieve functies.

Daarentegen heeft leerling 7²⁵ deze steun van de participanten ook ervaren, maar zijn de ontwikkelingen bij deze leerling minder zichtbaar als bij leerling 6. Dit is mogelijk verklaarbaar door de thuissituatie van leerling 7.

4.1.6 Eindvragenlijst voor docenten

Met de gegevens uit bijlage 18 (pp. 114) en de opgedane ervaringen wil ik een antwoord geven op de deelvraag: *“Welke docentvaardigheden zijn belangrijk bij het vergroten van de zelfstandigheid voor de leerlingen in klas 1a?”*

Zoals in bijlage 18 te zien is, zijn zowel docent 1 als docent 2 vooral actief geweest door de leerlingen te helpen herinneren en door hier met hen over te praten.

Hoewel de rest van het docententeam ook op de hoogte was van de actieplannen en hen gevraagd is om de leerlingen hierin te begeleiden, heb ik weinig respons van hen teruggekregen. De leerlingen (behalve leerling 3) hebben de hulp van hun mentor als positief ervaren door middel van regelmatige gesprekken en herinneringen. De hulp van andere docenten is door de leerlingen divers ervaren. Ongeveer de helft van de leerlingen zegt dat andere docenten hen niet hebben geholpen bij het werken aan de doel(en), de andere helft zegt te zijn herinnerd. Opvallend is dat de leerlingen waarbij de ontwikkelingen in de zelfstandigheid het meest positief zijn gesignaleerd (leerling 4 en 6), ook directe hulp van de mentor en de andere docenten hebben ervaren.

Het helpt wanneer de leerlingen consequent worden herinnerd aan hun doelen en afspraken. Alle leerlingen zijn herinnerd door middel van mondelinge opmerkingen en tips. Enkele leerlingen zijn ook herinnerd met behulp van hun mobiele telefoon. De leerlingen vinden het ook prettig om regelmatig in gesprek te gaan over de ontwikkelingen omtrent hun doel(en).

²⁵ Zie bijlage 18 (pp. 114)

De discrepantie in ervaringen van leerlingen met betrekking tot de hulp van andere docenten is te verklaren door de wisselingen van docenten bij de lessen en de betrokkenheid van de docenten bij de doelen. Een consequente, eenduidige aanpak en betrokkenheid vanuit het docententeam is voor deze leerlingen van groot belang en beïnvloedt de progressie naar meer zelfstandigheid. Bakker-De Jong & Mijland (2005) stellen dat een gezamenlijke aanpak van een plan meer kans van slagen heeft.

4.2 Eindconclusie

In de vorige paragrafen zijn de praktijkgerichte deelvragen beantwoord met behulp van de verzamelde gegevens. In deze paragraaf beschrijf ik hoe mijn bevindingen in hoofdstuk 4 zich verhouden tot de theorie en beantwoord ik mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik de ASS-leerlingen uit mijn mentorklas in het praktijkonderwijs zo effectief mogelijk begeleiden bij het vergroten van het zelfstandig werken?”

Vanuit de literatuur (zie hoofdstuk 2, pp. 15) blijken leerlingen met ASS te vragen om een weloverwogen aanpak. In paragraaf 1.6 (pp. 14) beschreef ik dat dit onderzoek geslaagd is als ik tools heb gevonden, die de leerlingen in staat stellen om zich doelgericht verder te ontwikkelen in de volgende vaardigheden:

- de schoolafspraken beheersen en naleven;
- functioneren in andere groepssamenstellingen (bijv. keuzeband);
- om kunnen gaan met uitgestelde aandacht;
- deelnemen aan niet-lesgebonden activiteiten (bijv. pauzes);
- zelfstandig kunnen werken aan schoolse taken.

Executieve functies stellen leerlingen in staat om de hierboven genoemde vaardigheden in de praktijk te brengen.

Tijdens dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om mij te richten op het individu. Met de instrumenten van Dawson & Guare (2010) heb ik helder gekregen in hoeverre de zelfstandigheid van iedere leerling al was ontwikkeld en heb ik aangetoond dat de zelfstandigheid van iedere leerling verschilt. Tevens verschilt het gedrag van de leerling op school met hetgeen ouders thuis zien.

Dit heeft volgens de literatuur te maken met de verschillende verwachtingen tussen school en thuis en beide worden gekenmerkt door andere soorten structuur en vormen van aanmoediging (Dawson & Guare, 2010). ASS is daarbij een stoornis die deze verschillende werelden (thuis en school) sterk scheidt.

Door ouders, leerlingen en docenten te betrekken in de beoordeling van de executieve functies, kreeg ik inzichtelijk in hoeverre de executieve functies al waren ontwikkeld. *“Het is moeilijk om executieve functies te evalueren in de context van een formele beoordeling.”* (Dawson & Guare, 2010). Dit kenmerkt de mixed-methodes aanpak in dit actieonderzoek.

De oplossingsgerichte aanpak kijkt naar mogelijkheden en kan passend worden aangeboden aan iedere leerling. Door de leerlingen zelf het doel te laten kiezen, geef je hen het gevoel dat zij zelf kunnen bepalen (Le Fevere de Ten Hove et al., 2012). Het gevoel van meer verantwoordelijkheid, versterkt de autonomie van de leerlingen (Stevens, 1994). Dit is dan ook gebleken in fase 5 van het actieonderzoek (Schuman, 2009). De leerlingen zijn gemotiveerder omdat zij zelf mogen bepalen welke doelen ze stellen en omdat ze zelf mogen bepalen hoe ze hieraan willen werken.

Ook heb ik de leerlingen de afgelopen periode meer ruimte gegeven in de ervaringen die zij op willen doen. Eén leerling heeft bijvoorbeeld aangegeven dat hij graag wil ervaren hoe hij in een ‘reguliere’ praktijkschoolklas functioneert. Onder bepaalde voorwaarden laat ik hem dit in stapjes proberen. Verder kan ik zeggen dat deze klas zich steeds meer conformeert aan de schoolafspraken. Dit is een positieve ontwikkeling, gezien het streven van de school om deze leerlingen te laten integreren in een reguliere praktijkschoolklas.

Door de participanten ook verder te betrekken in het proces door met elkaar samen te werken (de dynamische driehoek²⁶) aan het vergroten van de zelfstandigheid, kunnen de effecten worden vergroot. Echter, deze effecten zijn afhankelijk van de motivatie, wilskracht en daadkracht van iedere participant!

²⁶ Zie hoofdstuk 2.5 (pp. 20)

Zoals uit de eindvragenlijsten is gebleken, hebben niet alle leerlingen hulp ervaren van hun ouders. Wanneer de cyclus van dit actieonderzoek (Schuman, 2009) opnieuw wordt doorlopen, is het aan te bevelen om de rol van ouders uit te breiden in het proces.

Omdat ongeveer de helft van de leerlingen geen steun heeft ervaren van de docenten²⁷, is het ook wenselijk dat de uitvoering en aanpak van de actieplannen binnen de school worden herzien. In het voortgezet onderwijs hebben de leerlingen en docenten te maken met leswisselingen. Om de aanpak van dit onderzoek meer te optimaliseren, dienen de actieplannen meer schoolbreed gedragen te worden (Bakker-De Jong & Mijland, 2005).

Voor de start van fase 6 van dit onderzoek (Schuman, 2009) heb ik het docententeam ingelicht en om verdere medewerking gevraagd. In het klassenboek is een lijstje te vinden met de afspraken per leerling zodat de docenten de leerlingen konden helpen herinneren.

De meeste leerlingen waren zich redelijk bewust van hun doelen en afspraken, maar hun korte termijngeheugen liet hen soms in de steek. Daarom is het extra belangrijk dat het docententeam de leerlingen blijft activeren tot het werken aan de doelen. Gedurende de uitvoering van de actieplannen heb ik de leerlingen regelmatig aan hun afspraken herinnerd. Wekelijks heb ik met iedere leerling ook over de doelen gesproken. Ondanks deze begeleiding zakten de afspraken toch weer snel in het geheugen van de leerlingen weg. De leerlingen hebben laten zien bereid te zijn om zich te ontwikkelen. Het vergeten van de doelen en afspraken zie ik dan ook als onmacht.

Gezien het feit dat deze leeftijdscategorie leerlingen zich veel bezig houdt met mobiele telefoons en digitale middelen, zie ik daarin een mogelijkheid om leerlingen te blijven activeren tot hun gestelde doelen.

Hoewel uit de resultaten in hoofdstuk 4 blijkt dat de meeste participanten met deze aanpak "een beetje" vooruitgang in de zelfstandigheid hebben gesignaleerd, zie ik dit als een stapje in de goede richting. Tevens heeft iedere leerling één of meerdere doelstellingen²⁸ behaald.

²⁷ Zie bijlage 18 (pp. 114)

²⁸ Zie paragraaf 1.6 (pp. 14)

De doelen en gesignaleerde veranderingen zijn weliswaar klein, maar hierdoor heeft deze aanpak juist meer kans van slagen voor deze categorie leerlingen (Le Fevere de Ten Hove, et al. 2012).

Hoofdstuk 5: Evaluatie

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoek, mijn persoonlijke ontwikkeling tijdens dit onderzoek en de betekenis hiervan voor de leerlingen en de school.

5.1 Evaluatie van het onderzoek

Omdat ik dit schooljaar mentor ben van een speciale klas voor leerlingen met ASS, had ik al snel voor ogen dat ik mijn onderzoek op deze leerlingen wilde richten.

Door het literatuuronderzoek werd mij duidelijk hoe ik mijn onderzoek ook op de zelfstandigheid van de leerlingen kon gaan richten.

De afgelopen twee jaar heb ik onder andere geleerd dat ik het wiel niet steeds opnieuw uit hoeft te vinden. Zo heb ik in hoofdstuk 3 en 4 (pp. 24 en pp. 32) “kant en klare” instrumenten gebruikt. In overleg en na goedkeuring van iedere participant ben ik met het verzamelen van de gegevens gestart. De vragenlijsten gaven een concreet beeld weer van de visie van iedere participant met betrekking tot de zelfstandigheid van de leerling. Ik merkte dat de interviews te uitgebreid waren. Voor leerlingen met een korte spanningsboog is een kort interview prettiger. De informatie uit interviews was echter wel bruikbaar en onderbouwend voor de gegevens uit de vragenlijsten.

De participerende open observaties vind ik een praktisch middel en heb ik als nuttig ervaren. Ik verkreeg de informatie uit eerste hand en kon zowel docent als observant zijn. Gezien de beperkte tijd die ik had, was dit handig.

Omdat ik drie verschillende instrumenten heb gebruikt om de ontwikkeling van de executieve functies helder te krijgen, was het een enorme klus om deze gegevens allemaal te verwerken. Gezien de tijdsdruk riep dit veel stress bij mij op.

De verwerking in de grafieken, gaven mijns inziens wel een helder beeld van de visie van iedere participant.

De resultaten die uit de analyses zijn voortgekomen, waren bij de meeste leerlingen wel herkenbaar. De grafieken en de bijbehorende aanvullingen geven een helder beeld van de zelfstandigheid van ieder individu. Dit had tot gevolg dat ik de interventies niet op de klas moest gaan richten, maar op het individu. Deze andere wending gaf mij, in gesprek met mijn studiebegeleider, het inzicht dat mijn onderzoek een zich ontwikkelend actieonderzoek is.

Het terugkrijgen van de vragenlijsten van de ouders duurde langer dan ik had verwacht. Ik vond het daarbij vervelend dat ik hiervoor ouders extra moest mailen en bellen. Uiteindelijk heb ik alle vragenlijsten terug ontvangen. Tijdens het lezen van de eerste geretourneerde vragenlijsten, sloeg de teleurstelling in het begin toe wanneer zij bij vraag 1 en 2²⁹ “een beetje” hadden aangekruist. Toen ik hier langer over nadacht, besepte ik dat ieder stapje in de goede richting een overwinning is!

5.2 Persoonlijke reflectie

Vóór de start van het onderzoek, riep dit onderdeel van de opleiding veel spanning bij mij op. Dit was vooral gebaseerd op twijfels aan mijn eigen kunnen en vragen over de inhoud.

Ik had al wat kennis over ASS, doordat ik mij hier in het verleden al in heb verdiept. De combinatie tussen ASS en een verstandelijke beperking (Kraijer, 2004) intrigeerde mij omdat ik hier minder kennis van had. Ook is mijn kennis over zelfstandigheid verbreed. Zelfstandigheid is bijvoorbeeld niet alleen ‘zelf’ een boodschap kunnen halen, maar ook je eigen gedrag kunnen reguleren en tijd managen. De verdieping in de literatuur heeft mij vooral tools aangereikt welke ik vooral in de uitvoeringsfase in heb kunnen zetten, zoals het verantwoordelijk stellen van de leerling en het stellen van concrete en kleine, haalbare doelen. Deze leerlingen hebben directe feedback nodig op hun handelen. Ik heb geprobeerd de leerlingen hiervan te voorzien, zodat zij hun vaardigheden ook in de praktijk kunnen brengen.

Hoewel ik geen lezer ben, heb ik mij veel verdiept in de literatuur en zie ik daar nu het belang van in. Het heeft mij breder laten denken, waardoor ik mijn visie op het onderwijs verder heb ontwikkeld.

Het maken van vragenlijsten om een helder beeld te krijgen van de resultaten, lukte mij vrij snel. De vragenlijsten werden vrijwel meteen goedgekeurd. Ik merk dat ik hierin korter en duidelijker van stof ben geworden door alleen te vragen wat ik wil weten.

²⁹ Zie bijlage 16 (pp. 109)

Tot slot kan ik zeggen dat ik positiever naar iedere leerling ben gaan kijken. Ik zoek meer naar kansen en mogelijkheden en probeer dit ook uit te dragen naar ouders en collega's. In de begeleiding van leerlingen laat ik leerlingen meer zelf nadenken en zoeken naar een oplossing.

5.3 Betekenis van het onderzoek voor de leerlingen en de school

Dit onderzoek biedt de school een mogelijke nieuwe aanpak om onze leerlingen beter te begeleiden in hun ontwikkeling naar zelfstandigheid. Ik heb leerlingen de keuze gegeven waarop zij zich, wat betreft hun zelfstandigheid, konden richten en hoe zij dit aan gingen pakken (Le Fevere de Ten Hove et al., 2012). Ik merkte dat ik de leerlingen soms wat tips moest geven. Bijvoorbeeld: een notitie op je mobiele telefoon instellen die je herinnert aan je huiswerk. Dit vonden de leerlingen interessant! De leerlingen hebben zichtbaar geprobeerd om aan de doelen te werken en om door te zetten.

Door de verantwoordelijkheid bij de leerlingen neer te leggen, werd hun gevoel voor autonomie (Stevens, 1994) zichtbaar vergroot. Het geeft een gevoel van trots. Gedurende de uitvoering van de plannen, kwamen de leerlingen zelf met het idee om de timetimer minder te gaan gebruiken. Het was vervolgens merkbaar dat dit de leerlingen meer zelfvertrouwen geeft.

Tevens heeft dit onderzoek inzichtelijk gemaakt dat oplossingsgericht werken zeer passend is voor onze categorie leerlingen. In het begin merkte ik dat de leerlingen onwennig reageerden op het bepalen van eigen doelen, maar al gauw lieten zij blijken graag dit initiatief te nemen. De leerlingen zijn allemaal vooruitgegaan in hun zelfstandigheid. Deze aanpak biedt mogelijkheden!

Ouders reageerden verrast op het door hun kind gemaakte actieplan en waren nieuwsgierig naar de effecten hiervan. De effecten van dit onderzoek verschillen per leerling en zijn afhankelijk van de wijze van implementatie door alle participanten. Omdat de leerlingen op 1 dag van meerdere docenten les krijgen en niet alle docenten zeer betrokken waren bij deze plannen, is de implementatie niet schoolbreed geoptimaliseerd. De betrokkenheid van docenten is een belangrijke factor bij de begeleiding van de leerlingen in deze aanpak, en dient in de toekomst uitgebreid te worden.

Het benadrukt het belang van een intensieve samenwerking tussen de leerling, ouders en school. Door de samenwerking met alle participanten heb ik een compleet beeld gekregen van de ontwikkelde executieve functies van iedere leerling. Dit heeft het mogelijk gemaakt passende interventies in te zetten voor en met iedere leerling. Hoewel de aanpak van Dawson & Guare (2010) in het begin vooral probleemgericht is, heb ik dit oplossingsgericht aangepakt, omdat ik daar een grotere kans op progressie in zag.

Nu ik terugblik op mijn onderzoek, mijn professionele en persoonlijke ontwikkeling, ben ik trots. Het doen van onderzoek heb ik als zeer intensief, maar bovenal verrijkend ervaren.

Nawoord

Met de hulp, steun en het vertrouwen van mijn omgeving, is het mij gelukt om dit onderzoek te doen. Daarom wil ik graag een ieder hiervoor bedanken.

Dhr. M. Kessels, mijn studiebegeleider, voor de kritische feedback, het geduld, zijn enthousiasme en het vertrouwen in mij tijdens het tweede leerjaar van deze opleiding.

Mevr. A. Bakker-Heesters voor haar geduld en doorzettingsvermogen in de organisatie van de verschillende opleidingen op de locatie in Hoorn.

Mijn critical friends Kristien Poortman, Corrie van Breenen en Sandra Vreeker-Limmen voor de opbouwende kritiek, hun alertheid en enthousiasme gedurende de fasen van dit onderzoek. Bedankt dat jullie iedere keer weer tijd voor mij vrij wisten te maken om mij te ondersteunen bij het professionaliseren van dit onderzoek.

Alle participanten (leerlingen, ouders en verzorgers, collega's) die hebben meegewerkt. Bedankt voor jullie tijd, enthousiasme en betrokkenheid.

Mijn familie en vrienden, die een luisterend oor zijn geweest en mij hebben gesteund tijdens deze tweejarige opleiding.

Tot slot bedank ik mijn vriend voor zijn vele geduld, vertrouwen en aanmoediging.

Bedankt!

Bronvermelding

Autcome Autisme Ondersteuning. (2011). *Missie en Visie*. Binnengehaald op 1-12-2011 van: <http://www.autisme-ondersteuning.nl/visie-en-missie>.

Bakker-De Jong, M. & Mijland, I. (2005). *Handboek voor elke mentor*. Esch: Quirijn

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism & Asperger Syndrome*. Oxford: University Press.

Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckia, M., Eckberg, T. J., Kallen, R., Kraemer, H. C., Lord, C., Maurer, R., McIlvane, W.J., Minsher, N., Sigman, M., & Spence, M. A. (1996). State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 121–154.

CED-groep: Van Efferen-Wiersma, E. & Zwijnenburg, C. (2007). *Wijzer onderwijs, Autisme VO*. Rotterdam: CED-groep.

Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. Meppel: Drukkerij Giethoorn ten Brink.

Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescents*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

De Bruin, C. (2004). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Degrieck, S. & Vermeulen, P. (2006). *Mijn kind heeft Autisme*. Arnhem: Terra Lannoo.

De Jong, W. (2007). *ASS in de klas*. Noord Holland: REC 4.5/ S&P.

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Delfos, M. (2008). *Autisme op school. Deel 2: voortgezet onderwijs*. Esch: Quirijn.
- Denscombe, M. (2004). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.
- ENCYCLO, Online Encyclopedie. *Betekenis paradigma*.
Binnengehaald op 30-1-2012 van: <http://www.encyclo.nl/begrip/paradigma>
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change – Reform, Resistance and Real-life Problems of innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Geerligs, T. & Van der Veen, T. (2009). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: van Gorcum bv.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hart, T. & Jacobs, H.E. (1993). Rehabilitation and management of behavioral disturbances following frontal lobe injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 8, 1-12.
- Hermans-Franssen, A. & Zuylen, J. (2007). *Omgaan met autisme in de klas*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Kraijer, D. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Amsterdam: D.W. Kraijer Harcourt Assessment BV.
- Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T. & Maene, W. (2012). *Survivalkit voor leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mesibov, G., Schopler, E. & Shea, V. (2005). *The Teacch Approach To Autism Spectrum Disorders*. Houten: Springer Media b.v.

Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek voor docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Rem, D. (2008). *Ervaren kwaliteit van de zorg door personen met autisme*. Binnengehaald op 2-10- 2011 van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2008-1001-211438/Masterthesis%20Rem%2c%20TJ-3069451.pdf>.

Roosendaal, J. & Visser-Meijman, M. (1997). Het GIP-model als kader voor adaptief onderwijs. *School & begeleiding*, 14/6.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Stevens, L. (1994). *Adaptief onderwijs*. Binnengehaald op 2-10-2011 van: <http://www.aps.nl/APSSite/Onderwijssectoren/Projecten/Onderwijsconcepten/Adaptief+onderwijs.htm>

Teitler, P. (2004). *Leren in veiligheid*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.

Van Balkom, J. & Mijland, E. (2006) *Inclusief denken en handelen in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant

Van der Heijden, B. (2010). *Wat is autisme?* Binnengehaald op 25-9-2011 van: <http://www.autismebegeleidingbernice.nl/autisme/>

Van Eijkeren, M. (2008). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: ThiemeMeulenhoff bv.

Van Vugt, J.M.C.G. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.

Vermeulen, P. (2011). *Over autisme en communicatie*. Berchem: Uitgeverij Epo.

Wentzel, M. (2009). Zonder relatie geen prestatie. *Advies en Educatie, jaargang 23 nummer 6*.

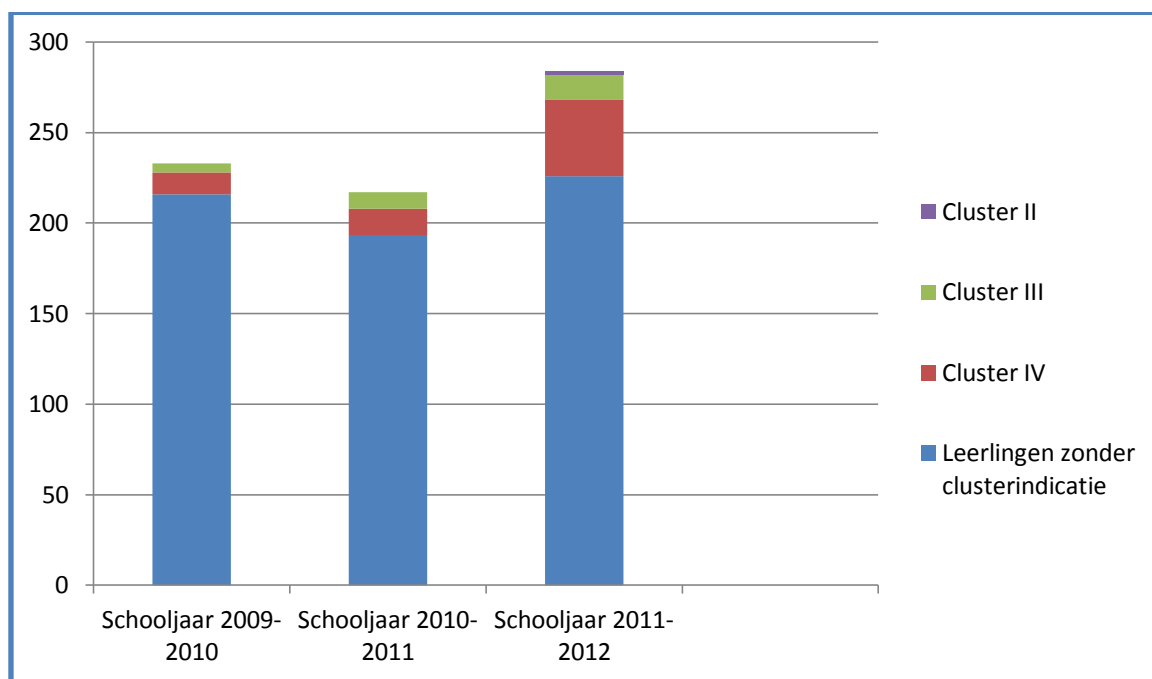
Wing, L. (1993). *Wat is autisme?*

Binnengehaald op 25-9-2011 van: <http://www.autivision.nl/website/over-autisme>.

Bijlagen

Bijlage 1: Clusterindicaties op de praktijkschool

Figuur 8 geeft een beeld weer van de toename van leerlingen met een clusterindicatie op de praktijkschool.



Figuur 8

Figuur 9 weergeeft de procentuele toename van clusterleerlingen op de praktijkschool.

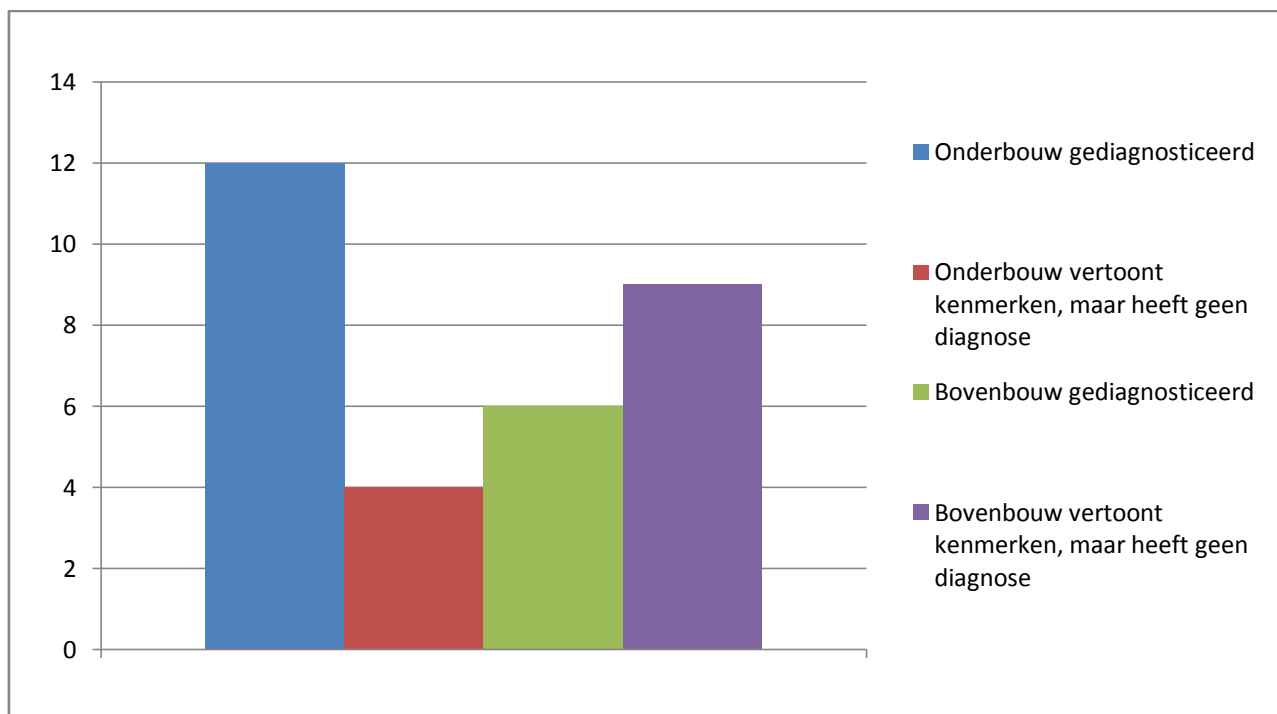
	Cluster II	Cluster III	Cluster IV
Schooljaar 2009-2010	0 %	2,3 %	5,6 %
Schooljaar 2010-2011	0 %	4,7 %	7,8 %
Schooljaar 2011-2012	0,9 %	6,2%	18,6 %

Figuur 9

Bijlage 2: Leerlingen met ASS op de praktijkschool

Figuur 10 geeft het aantal leerlingen weer met ASS of kenmerken hiervan, op de praktijkschool. Deze gegevens zijn gebaseerd op docenteninformatie van de mentoren uit alle klassen.

Schooljaar 2011-2012



Figuur 10

Bijlage 3: ASS

ASS kent meerdere benamingen. De grondleggers van het begrip zijn Kanner en Asperger. Zij gebruikten het kernbegrip 'autos' wat 'in zichzelf gekeerd zijn' betekent (Delfos, 2008).

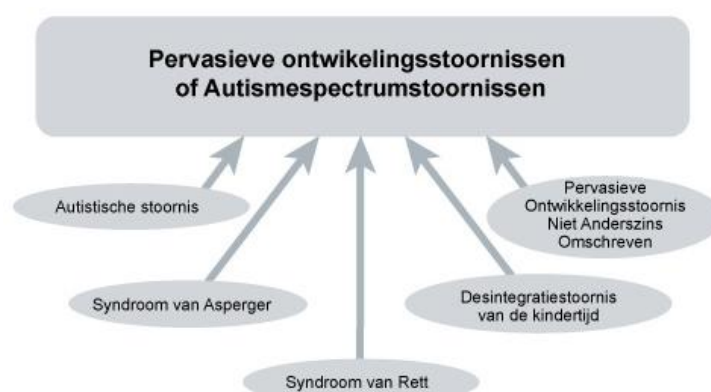
De verzamelnaam voor ASS is Pervasive Developmental Disorder (pervasieve ontwikkelingsstoornis), afgekort PDD (Kraijer, 2007). Pervasief betekent dat het diep doordringt op veel levensgebieden en van invloed is op de gehele ontwikkeling van een persoon. ASS is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis, waarbij de informatieverwerking anders werkt.

Autisme is een stoornis die levenslang duurt en die zich in iedere levensfase weer op andere wijze kan manifesteren (Rem, 2008). Hierdoor laat het zich niet makkelijk omschrijven. Om deze reden wordt vaak gesproken van Autisme Spectrum Stoornis (van der Heijden, 2010).

Wing (1993) introduceerde de term ASS en maakt een onderscheid in drie basissenmerken van ASS:

- Problemen in de sociale interactie
- Problemen in de verbale- en non-verbale communicatie
- Problemen in verbeelding en het voorstellingsvermogen

ASS valt onder de psychiatrische stoornissen en wordt geclassificeerd volgens de criteria van de DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000), een systeem dat wereldwijd gebruikt wordt (Kraijer, 2004).



Binnen deze criteria worden vijf 'classificaties' onderscheiden:

- Autistische stoornis;
- RETT syndroom;
- Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd;
- Stoornis van Asperger;
- Pervasieve ontwikkelingsstoornis Niet Anderszins Omschreven (PDD-NOS).

De Jong (2007) stelt dat het regulier- en speciaal onderwijs eigenlijk alleen wordt geconfronteerd met het syndroom van Asperger en PDD-NOS.

Bijlage 4: Overzicht executieve functies volgens Dawson & Guare (2010)

- *“Planning: het vermogen om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Het gaat daarbij om het vermogen om beslissingen te nemen over waar we onze aandacht op moeten richten of niet;*
- *Organisatie: het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen;*
- *Timemanagement: het vermogen om in te schatten hoeveel tijd we hebben, hoe we die kunnen indelen en hoe we ons aan tijdslimieten en deadlines kunnen houden. Het gaat ook om het besef dat tijd belangrijk is;*
- *Werkgeheugen: de vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken. Daarbij gaat het erom eerder geleerde vaardigheden, ervaringen of probleemoplossingsstrategieën toe te passen in een actuele of toekomstige situatie;*
- *Metacognitie: het vermogen een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie;*
- *Reactie-inhibitie: het vermogen om na te denken voor we iets doen, waardoor we de tijd krijgen om een situatie te beoordelen en na te gaan hoe ons gedrag deze beïnvloedt;*
- *Emotieregulatie (ook wel zelfregulatie van affect genoemd): het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren en te sturen;*
- *Volgehouden aandacht: de vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling;*
- *Taakinitiatie: het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze;*
- *Flexibiliteit: de vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er houden worden gemaakt. Het gaat daarbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden;*
- *Doelgericht doorzettingsvermogen: het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door andere behoeften of tegengestelde belangen.”*

Bijlage 5: Beschrijving Teacch

Autcome Autisme-ondersteuning (Informatie-missie/visie, 2011) beschrijft deze aanpak als:

“Teacch is oorspronkelijk een in de staat North Carolina (U.S.A.) ontwikkeld staatsprogramma. Teacch is geen benadering of methode. Het staat voor een integrale aanpak, waarbij alle mogelijke betrokkenen op een zo succesvol mogelijke manier en methode de behoeftes c.q. vraagstellingen van mensen met een ASS proberen te beantwoorden om hen te begeleiden naar een zo hoog mogelijke vorm van autonomie.”

Bijlage 6: Wijzer Onderwijs Autisme VO

Didactische aanpassingen vanuit Wijzer Onderwijs Autisme VO (CED-groep, 2007):

- Zorg voor een rustige, veilige en uitlokkende leeromgeving.
- Het bieden van korte, overzichtelijke en duidelijke opdrachten.
- De docent dient verbanden in de lesstof te leggen, om het begrijpelijk te maken.
- Eenduidige regels en afspraken over zelfstandig werken.
- Behoeftte aan tijdsordening.
- Aangepaste lesstof (zoals: ander lettertype, aangepaste vraagstelling) en instructies.
- Visualisering van communicatie en leerwerk, bijvoorbeeld door middel van pictogrammen.
- Afwisseling in activiteiten.
- Persoonlijke begeleiding bieden bij het oplossen van problemen.

Bijlage 7: Beoordeling executieve functies volgens Dawson & Guare

Beoordeling executieve functies volgens Dawson & Guare (2010):

1. Een gedetailleerde gevalsbeschrijving met gebruikmaking van vragen die de aan- of afwezigheid van executieve functies bij alledaagse activiteiten moeten achterhalen (interview met overige betrokkenen);
2. Gestandaardiseerde gedragsbeoordelingsschalen om het sociaal-emotionele aanpassingsvermogen van het kind in kaart te brengen en om een beeld te krijgen van het executief functioneren van het kind tijdens alledaagse activiteiten;
3. Observaties in de klas om de executieve functies aan het werk te zien;
4. Voorbeelden van werkzaamheden kunnen helpen bij de beoordeling van vaardigheden zoals het monitoren van fouten, plannen en organiseren, en kunnen ideeën opleveren voor interventies (Dawson & Guare, 2010).

Bijlage 8: Kenmerken actieonderzoek volgens Ponte

Ponte (2002, pp. 36-37) stelde de volgende kenmerken vast voor actieonderzoek in het onderwijs:

- *“Actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en op de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.*
- *Docenten reflecteren op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie op het eigen handelen.*
- *Reflectie gebeurt in dialoog met collega's binnen en buiten de school.*
- *Leerlingen of andere doelgroepen worden partners in het onderzoeksproces en zijn een belangrijke bron van informatie.”*

Bijlage 9: Fasen van actieonderzoek volgens Schuman

Schumans aanpak van actieonderzoek (2009):

- *“De formulering van het praktijkprobleem, waarbij meteen ook de (voorlopige) onderzoeksvraag wordt gedefinieerd.*
- *Het daadwerkelijk uitvoeren van het onderzoek waarbij gegevens worden verzameld.*
- *Het analyseren van de gegevens.*
- *Het evalueren en waarderen van de uitkomsten in het licht van het probleem, de vraagstelling en de theorie.*
- *Het opstellen van een handelingsplan of actieplan dat tot verbetering moet leiden.*
- *Het daadwerkelijk uitvoeren van de verbeteracties en de implementatie ervan.*
- *Het evalueren van het resultaat.*
- *Wanneer daar aanleiding toe is, de cyclus opnieuw doorlopen.”*

Bijlage 10: Semigestructureerde interviews

© Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren.

Voor ouders/
verzorgers

Formulier 2.1

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor ouders

Veel jongeren hebben problemen op school en met huiswerk omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/prioriteren (P) en taken uit te voeren, onder andere timemanagement (TM), werkgeheugen (WG), het vermogen om taken en materiaal te organiseren (O), taakinitiatie (TI) en -voltooiing, flexibiliteit (F), reactie-inhibitie (RI), zelfregulatie van affect (ZRA), volgehouden aandacht (VA), doelgericht doorzettingsvermogen (DD) en metacognitie (M). Ik ga u nu een paar vragen stellen over _____ (vul de naam van het kind in) om een duidelijker beeld te krijgen van zijn of haar executieve functies. De codes tussen haakjes verwijzen naar de specifieke executieve functie die het betreffende item meet.

HUISWERK. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Aanwijzingen over huiswerk begrijpen (M)	
Zelfstandig beginnen met huiswerk (TI)	
Doorgaan met werken, ondanks afleiding (VA)	
Om hulp vragen als dat nodig is (M)	
Lang genoeg volhouden om taak af te maken (VA, DD)	
Uit slordigheid fouten maken; werk niet controleren (M)	
Werk op tijd afmaken (TM)	
Onthouden om werk in te leveren (WG)	

Zijn er onderwerpen of soorten opdrachten die uw kind makkelijker vindt om met succes af te maken?

Waarschijnlijk succesvol	Minder succesvol

ORGANISATIE VAN MATERIAAL. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Schriften en werkstukken geordend houden (O)	
Werktafel netjes houden (O)	
Eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen (bijvoorbeeld gymkleren, jas, muts, handschoenen) (O)	
Weten waar boeken, papier, pennen, enzovoort te vinden zijn (O)	
Tas of rugzak geordend houden (O)	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Het kiezen van een onderwerp (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Zich aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Nauwkeurig aanwijzingen opvolgen (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

ONTHOUDEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Huiswerkopdrachten noteren (WG)	
Het benodigde materiaal mee naar huis nemen (bijvoorbeeld boeken, schriften, agenda, aantekeningen, toestemmingsbriefjes, gymkleden) (WG)	
Benodigde materiaal mee naar school nemen (zie voorbeelden hierboven) (WG)	
Volgorde van instructies onthouden nadat deze zijn gegeven (bijvoorbeeld bij staartdelingen, de juiste tekstkopjes voor werkstukken) (WG)	
Onthouden welke huishoudelijke klusjes en andere taken gedaan moeten worden (WG)	
Dingen kwijtraken in huis, de tuin of de buurt (WG)	

PROBLEEMOPLOSSEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Erkennen dat hij of zij een probleem heeft (begrijpt bijvoorbeeld de aanwijzingen niet) (M)	
Flexibel zijn in het denken over het probleem (blijft niet hangen in één benadering, oplossing, enzovoort) (F)	
Proberen het probleem eerst zelf op te lossen alvorens om hulp te vragen (M)	
De juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van het probleem (F)	
De eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (M)	

ZELFCONTROLE. Sommige kinderen hebben problemen met de beheersing van hun eigen gedrag. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (daagt bijvoorbeeld broertjes of zusjes uit) (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten (RI)	

EXECUTIEVE FUNCTIES VAN OUDERS. Hebt u zelf problemen op de genoemde gebieden? Zo ja, welke?

Ziet u andere problemen met het beginnen of uitvoeren van een plan? Hoe of door wie kunnen deze problemen worden aangepakt?

ZELFCONTROLE. Sommige kinderen hebben problemen met de beheersing van hun eigen gedrag. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (daagt bijvoorbeeld broertjes of zusjes uit) (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten (RI)	

Aanvulling op het semigestructureerd interview voor ouders/verzorgers:

Wat zijn de sterke kanten van?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Op welke momenten doen problemen zich niet/nauwelijks voor?

.....
.....
.....
.....
.....

voor docenten

Formulier 2.2

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor leerkrachten

Veel jongeren hebben problemen op school en met huiswerk omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/prioriteren (P) en taken uit te voeren, onder andere timemanagement (TM), werkgeheugen (WG), het vermogen om taken en materiaal te organiseren (O), taakinitiatie (TI) en -voltooiing, flexibiliteit (F), reactie-inhibitie (RI), zelfregulatie van affect (ZRA), volgehouden aandacht (VA), doelgericht doorzettingsvermogen (DD) en metacognitie (M). Ik ga u nu een paar vragen stellen over _____ (vul de naam van het kind in) om een duidelijker beeld te krijgen van zijn of haar executieve functies. De codes tussen haakjes verwijzen naar de specifieke executieve functie die het betreffende item meet.

HUISWERK. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Aanwijzingen over huiswerk begrijpen (M)	
Zelfstandig beginnen met huiswerk (TI)	
Doorgaan met werken, ondanks afleiding (VA)	
Om hulp vragen als dat nodig is (M)	
Lang genoeg volhouden om taak af te maken (VA, DD)	
Uit slordigheid fouten maken; werk niet controleren (M)	
Werk op tijd afmaken (TM)	
Onthouden om werk in te leveren (WG)	

Zijn er vakken en/of soorten opdrachten die de leerling makkelijker vindt om met succes af te maken?

Waarschijnlijk succesvol	Minder succesvol

ORGANISATIE VAN MATERIAAL. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Schriften en werkstukken geordend houden (O)	
Werktafel netjes houden (O)	
Eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen (bijvoorbeeld gymkleren, jas, muts, handschoenen) (O)	
Weten waar boeken, papier, pennen, enzovoort te vinden zijn (O)	
Tas of rugzak geordend houden (O)	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Het kiezen van een onderwerp (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Zich aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Nauwkeurig aanwijzingen opvolgen (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

ONTHOUDEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Huiswerkopdrachten noteren (WG)	
Het benodigde materiaal mee naar huis nemen (bijvoorbeeld boeken, schriften, agenda, aantekeningen, toestemmingsbriefjes, gymkleden) (WG)	
Benodigde materiaal mee naar school nemen (zie voorbeelden hierboven) (WG)	
Onthouden om afgesproken procedures te volgen (WG)	
Dingen kwijtraken in de klas of andere plekken op school (bijvoorbeeld kantine, gymzaal, schoolplein) (WG)	
Volgorde van instructies onthouden nadat deze zijn gegeven (bijvoorbeeld bij staartdelingen, de juiste tekstkopjes voor werkstukken) (WG)	

PROBLEEMOPLOSSEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Erkennen dat hij of zij een probleem heeft (begrijpt bijvoorbeeld de aanwijzingen niet) (M)	
Flexibel zijn in het denken over het probleem (blijft niet hangen in één benadering, oplossing, enzovoort) (F)	
Het probleem eerst zelf proberen op te lossen alvorens om hulp te vragen (M)	
De juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van het probleem (F)	
De eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (M)	

ZELFCONTROLE. Sommige kinderen hebben problemen met de beheersing van hun eigen gedrag. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (daagt bijvoorbeeld broertjes of zusjes uit) (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten (RI)	

POGINGEN OM HET PROBLEEM AAN TE PAKKEN. Noteer hieronder de strategieën of interventies die nu gebruikt worden om de probleemgebieden van deze leerling aan te pakken. Geef ook aan hoe succesvol deze pogingen zijn.

EXECUTIEVE FUNCTIES VAN DE LERAAR. Hebt u zelf problemen op de genoemde gebieden? Zo ja, heeft dat dan invloed op uw vermogen om interventies toe te passen om het probleem van de leerling aan te pakken?

Aanvulling op het semigestructureerd interview voor docenten:

Wat zijn de sterke kanten van?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Op welke momenten doen problemen zich niet/nauwelijks voor?

.....
.....
.....
.....
.....

Voor leerlingen

Formulier 2.3

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor de leerling

Ik ga je een aantal vragen stellen over situaties die te maken hebben met je prestaties als leerling. Het gaat hier om situaties waarvoor je moet kunnen plannen en organiseren om succes te boeken. Sommige hebben te maken met school, andere hebben te maken met buitenschoolse activiteiten, baantjes die je hebt gehad en vrijetijdsbesteding.

Huiswerk. Ik ga je een aantal vragen stellen over huiswerk en het soort problemen dat kinderen daar soms mee hebben. Geef het alsjeblieft aan als je vindt dat je hier ook problemen mee hebt. Soms zal ik je vragen om voorbeelden van het probleem te geven.

Item	Aantekeningen
Met huiswerk beginnen (TI) Waardoor vind je dat moeilijk? Op welk tijdstip kun je het beste je huiswerk maken? Vind je sommige vakken moeilijker dan andere?	
Lang genoeg doorgaan tot het af is (VA) Vind je dit bij bepaalde opdrachten moeilijker dan bij andere? Zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je het volhoudt? Of zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je ophoudt? Maakt het uit hoe lang de opdracht is of je hem af kunt maken?	
Opdrachten onthouden (WG) Vind je het moeilijk om opdrachten te noteren, de benodigde materialen mee naar huis te nemen of opdrachten in te leveren? Verlies je wel eens dingen die nodig zijn om de opdracht uit te kunnen voeren?	
Afgeleid worden tijdens het maken van huiswerk (VA) Waardoor word je afgeleid? Zijn er plekken waar je ongestoord kunt werken? Wat doe je als je gestoord wordt?	
Andere dingen die je liever doet (VA) Zijn er dingen waarvan je je maar moeilijk kunt losmaken om je huiswerk te maken? Vind je het vervelend om huiswerk of te veel huiswerk te maken? Zijn er andere dingen in je leven die je belangrijker vindt dan huiswerk?	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Laten we het eens hebben over langetermijnprojecten. Welke van de volgende vind je moeilijk?

Item	Aantekeningen
Een onderwerp kiezen (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Je aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Aanwijzingen opvolgen (vergeet je bijvoorbeeld delen van de opdracht te doen, waardoor je cijfer lager is?) (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat je de regels hebt gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

STUDEREN VOOR TOETSEN. Hieronder staan problemen die leerlingen soms hebben als ze voor toetsen studeren. Welke zijn voor jou een probleem?

Item	Aantekeningen
Zorgen dat je gaat zitten om te studeren (TI)	
Weten wat je moet bestuderen (M)	
Weten hoe je moet studeren (M)	
Studeren uitstellen/helemaal niet gaan studeren (TM)	
Te vaak of te lang pauzeren (VA)	

STUDEREN VOOR TOETSEN. (vervolg)

Item	Aantekeningen
Opgeven voordat je voldoende gestudeerd hebt (DD)	
De stof uit je hoofd leren (WG)	
De stof begrijpen (M)	

HUISHOUDELIJKE TAKEN. Welke huishoudelijke klusjes moet je regelmatig of onregelmatig doen?

Taak	Regelmatig (wanneer doe je het?)	Onregelmatig
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Waar heb je precies moeite mee bij het voltooien van huishoudelijke klusjes?

Item	Aantekeningen
Eraan denken om ze te doen (WG)	
Ze doen op het moment waarop je ze moet doen (TI)	
Geen zin meer hebben voordat je klaar bent (VA)	
Slordig werken en daardoor in de problemen komen (M)	

ORGANISATIONELE VAARDIGHEDEN. Nu ga ik je een paar vragen stellen over hoe georganiseerd je bent. Je mag me vertellen of je moeite hebt met de volgende dingen.

Item	Aantekeningen
Je slaapkamer netjes houden (O)	
Je schriften netjes houden (O)	
Je tas of rugzak netjes houden (O)	
Je werktafel netjes houden (O)	
Je kastje netjes houden (O)	
Je spullen door het hele huis laten slingeren (O)	
Je spullen ergens laten liggen (bijvoorbeeld op school, het huis van een vriend(in), op je werk) (O)	
Dingen kwijtraken of verkeerd terugzetten (O)	

WERK/VRIJE TIJD. We gaan het nu hebben over hoe je je tijd buiten school doorbrengt. Welke buitenschoolse activiteiten heb je? Heb je een baantje? Hoe breng je je vrije tijd door?

Activiteit	Hoeveelheid tijd (gemiddeld per dag of week)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Hieronder vind je een aantal problemen die leerlingen soms hebben bij het invullen van hun vrije tijd. Welke zijn voor jou een probleem?

Item	Aantekeningen
Te veel tijd besteden aan een baantje (TM)	
Tijd 'verspillen' (bijvoorbeeld rondhangen, computer-/videospelletjes spelen, telefoneren, surfen en Facebook, te veel tv kijken) (TM)	
Rondhangen met kinderen die in de problemen komen (RI)	
Niet voldoende slaap krijgen (RI)	
Geld uitgeven zodra je het krijgt (RI)	

LANGETERMIJNDOELEN. Weet je al wat je wilt doen als je van school bent?

Mogelijke doelen

1.

2.

3.

4.

Heb je plannen gemaakt om je doel(en) te bereiken? Zo ja, hoe zien die er dan uit?

Welke dingen kunnen je doel misschien belemmeren?

Mogelijke belemmering	Manier om dit te voorkomen
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Als je nog geen doel hebt vastgesteld of een plan hebt gemaakt om je doel te realiseren, wanneer denk je dan dat je dat gaat doen?

Aanvulling op het semigestructureerd interview voor de leerling:

Wat zijn je sterke kanten? Waar ben je goed in?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Op welke momenten doen problemen zich niet/nauwelijks voor?

.....
.....
.....
.....
.....

Bijlage 11: Vragenlijsten over executieve functies

© Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren 195

Formulier 2.4

Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Gedraagt zich impulsief	_____
2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les	_____
3. Zegt dingen zonder eerst na te denken	_____
Totaalscore:	_____
4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens	_____
5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen	_____
6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort	_____
Totaalscore:	_____
7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken	_____
8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd	_____
9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland	_____
Totaalscore:	_____
10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid	_____
11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn	_____
12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn	_____
Totaalscore:	_____
13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit	_____
14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen	_____
15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen	_____
Totaalscore:	_____
16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort)	_____
17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft	_____
18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten	_____
Totaalscore:	_____
19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje	_____
20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig	_____
21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden	_____
Totaalscore:	_____

22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) _____
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken _____
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) _____
- Totaalscore:** _____
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken _____
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan _____
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) _____
- Totaalscore:** _____

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren _____
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf _____
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten _____
- Totaalscore:** _____
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning _____
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren _____
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren _____
- Totaalscore:** _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Zelfregulatie van affect
10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie
16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie
22-24	Timemanagement
25-27	Flexibiliteit
28-30	Metacognitie
31-33	Doelgericht doorzettingsvermogen

Sterke executieve functies van het kind

Zwakke executieve functies van het kind

Formulier 2.5

Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Ik gedraag me impulsief.	_____
2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.	_____
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	_____
Totaalscore:	_____
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	_____
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	_____
6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	_____
Totaalscore:	_____
7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken.	_____
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.	_____
9. Ik ben snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	_____
Totaalscore:	_____
10. Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	_____
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	_____
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	_____
Totaalscore:	_____
13. Ik stel huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	_____
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	_____
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	_____
Totaalscore:	_____
16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	_____
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.	_____
18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	_____
Totaalscore:	_____
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	_____
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn rommelig.	_____
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	_____
Totaalscore:	_____

22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld het maken van huiswerk). _____
23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken. _____
24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken). _____
- Totaalscore:** _____

25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken. _____
26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan. _____
27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk). _____
- Totaalscore:** _____

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Ik weet niet hoe ik het effectiefst kan studeren. _____
29. Ik controleer mijn huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf. _____
30. Ik evalueer mijn huiswerk niet en verander mijn aanpak niet om de kans op succes te vergroten. _____
- Totaalscore:** _____

31. Het lukt me maar niet om geld te sparen om iets te kopen wat ik graag wil hebben. _____
32. Ik zie niet in waarom ik goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren. _____
33. Als ik moet studeren en er iets leuks te doen is, vind ik het moeilijk om mezelf te dwingen om te gaan studeren. _____
- Totaalscore:** _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Zelfregulatie van affect
10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie
16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie
22-24	Timemanagement
25-27	Flexibiliteit
28-30	Metacognitie
31-33	Doelgericht doorzettingsvermogen

Jouw sterke executieve functies

Jouw zwakke executieve functies

Bijlage 12: Vooronderzoek

Om (onder andere) inzicht te krijgen in hoeverre de zelfstandigheid van de leerlingen al ontwikkeld is (praktijkgerichte deelvraag 1³⁰), zijn de volgende instrumenten ingezet:

- Interviews
- Vragenlijsten
- Observaties

Het interviewen van ouders van leerlingen uit mijn klas is gecombineerd met oudergesprekken. De reden hiervan is om de ouders zo min mogelijk te belasten. Na deze interviews hebben de ouders een vragenlijst en gefrankeerde envelop meegekregen met de vraag deze zo snel mogelijk te retourneren. Van de tien³¹ uitgedeelde vragenlijsten aan ouders, heb ik er negen terug gekregen.

Hoewel ik twee collega's heb gevraagd mee te werken aan de vragenlijsten, interviews en observaties, heeft er maar één collega meegewerkt in verband met persoonlijke omstandigheden van de ander.

Het interviewen van leerlingen heb ik uitgevoerd na de individuele coachingsgesprekken. De vragenlijsten voor leerlingen zijn klassikaal in toetsopstelling afgenomen. Alle leerlingen waren bereid om vrijwillig mee te werken aan zowel het interview als de vragenlijst.

De verkregen gegevens vanuit de observaties, zijn verwerkt in een samenvatting van de executieve functies per leerling³².

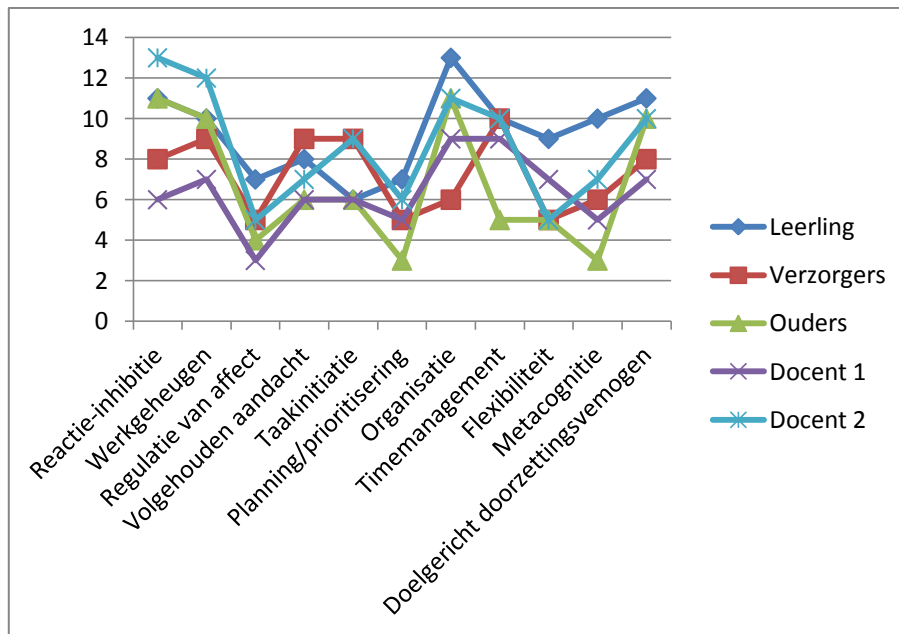
Bij de verwerking van de verkregen gegevens (fase 3 van het actieonderzoek), is ervoor gekozen om alle vragenlijsten per leerling in één lijndiagram te verwerken³³. Figuur 11 is hier een voorbeeld van. Deze figuur betreft dus de mening van leerling, verzorgers, ouders, 2 docenten over één leerling. In bijlage 13 (pp.86) worden van alle leerlingen de lijndiagrammen gepresenteerd.

³⁰ Zie paragraaf 1.5.2

³¹ De onderzoeksgroep bestaat uit 7 leerlingen. Gescheiden ouders zijn apart benaderd. Tevens zijn de verzorgers van uitwonende leerlingen betrokken bij dit onderzoek.

³² Zie bijlage 13 (pp. 86)

³³ Zie bijlage 13 (pp. 86)



Figuur 11

De cijfers aan de linkerkant van het diagram geven weer in hoeverre de executieve functie, volgens de participant, is ontwikkeld. Hoe hoger de score, hoe sterker de executieve functie is ontwikkeld. De maximale score is 15.

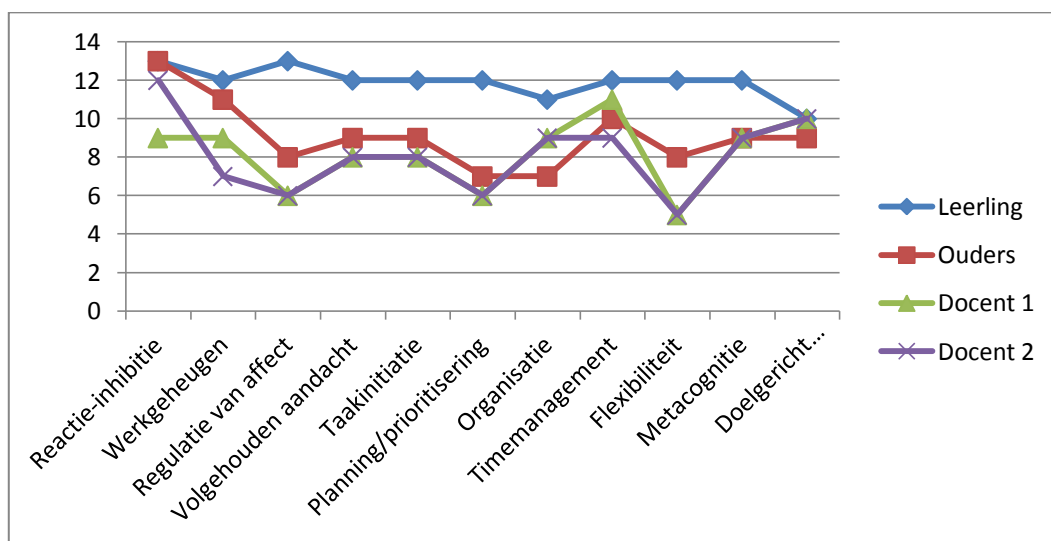
Conclusie

Met deze lijndiagrammen is het ontwikkelingsniveau van de executieve functies van iedere leerling inzichtelijk gemaakt en heb ik antwoord gekregen op de deelvraag: *“In hoeverre is de zelfstandigheid van de leerlingen in klas 1a al ontwikkeld?”* Omdat de uitkomsten van verzamelde gegevens (zoals te zien is in de diagrammen) leerling-specifiek zijn, kan er dus geen eenduidig antwoord gegeven worden op de hierboven genoemde deelvraag.

Daarom heb ik per leerling de twee of drie minst ontwikkelde executieve functies onder de grafiek beschreven en aangevuld met informatie vanuit de interviews en observaties. Opvallend in de verkregen gegevens per leerling, is dat de meningen van de participanten regelmatig verschillen. Hiervoor zijn meerdere verklaringen mogelijk.

De verschillen tussen docent 1 en docent 2 zijn mogelijk ontstaan doordat docent 1 meer lesuren verzorgt aan deze leerlingen dan docent 2. Tevens geeft docent 1 voornamelijk theorielessen en begeleidt zij deze leerlingen individueel. Docent 2 geeft praktijkvakken.

Ouders zien hun kind op andere momenten dan docenten. Het gedrag van een leerling op school kan sterk verschillen met het gedrag thuis. “Er heersen thuis en op school nu eenmaal verschillende verwachtingen ten aanzien van gedrag, en beide omgevingen worden gekenmerkt door verschillende soorten structuur en vormen van aanmoediging” (Dawson & Guare, 2010). Daarom is het verklaarbaar dat de score van ouders anders kan zijn dan de score van de docenten of zelfs van de leerling. De leerlingen schatten zichzelf regelmatig hoger in dan de overige participanten hen inschatten. Dit kan te maken hebben met de momentopnamen wanneer de gegevens verzameld zijn, maar ook met het zelfbeeld van de leerlingen. Wanneer een leerling zichzelf opvallend hoger dan de overige participanten scoort (zoals leerling 2), kan er sprake zijn van gering zelfinzicht (Hermans-Franssen & Zuylen, 2007). Figuur 12 is hier een voorbeeld van.

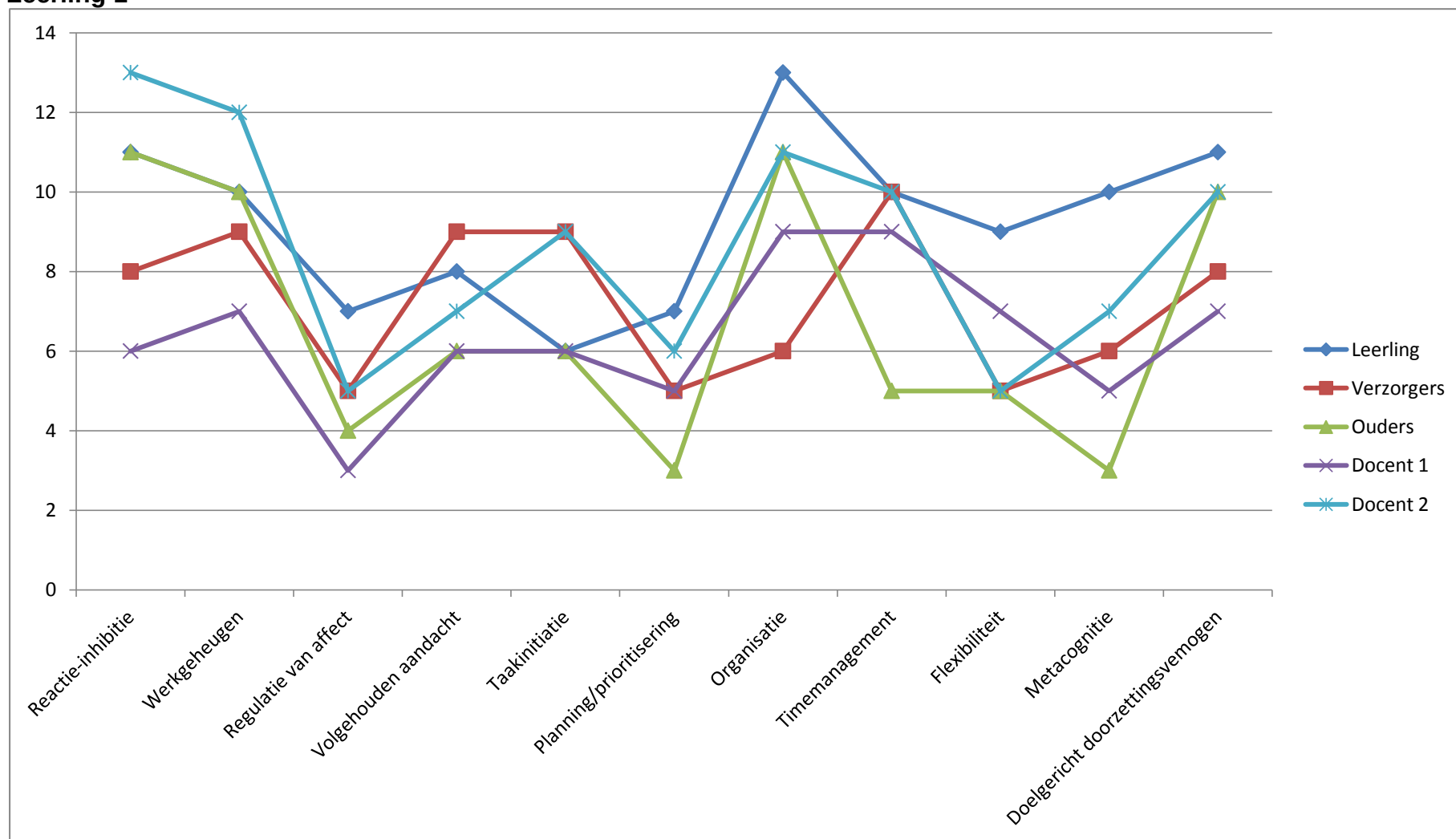


Figuur 12

In de beoordeling van de gegevens, zoals in figuur 12, heb ik gekeken naar de scores van iedere participant. Opvallend in deze figuur is dat de leerling zichzelf meer ontwikkelt inschaalt dan de overige participanten. Ervan uitgaande dat er hier sprake is van een gering zelfinzicht (Hermans-Franssen & Zuylen, 2007), is er gekeken naar de scores van participanten per executieve functie welke redelijk op één lijn liggen. De meest overeenkomende lagere scores zijn in bijlage 13 (pp.86) uitgewerkt in de aanvulling per leerling.

Bijlage 13: Verkregen gegevens vanuit interviews, vragenlijsten en observaties

Leerling 1



Aanvulling vanuit interviews³⁴ en observaties

Regulatie van affect

Leerling 1 raakt snel overstuur, wanneer er onduidelijkheden zijn of wanneer iets niet gaat zoals hij wilt. Dit ontaard snel in een woedeaanval, waarna hij tijd nodig heeft om tot rust te komen. ‘*Korte en duidelijke instructies*’ zijn volgens de docent van belang.

Planning/prioritisering

Leerling 1 heeft moeite met het maken van keuzes. Keuzes dienen van te voren beperkt te worden, waarna hij met behulp van een volwassene een keuze kan maken.

Wanneer leerling 1 een grote opdracht krijgt, vindt hij het lastig om deze in deelopdrachten op te delen. Een tijdsplanning maken en zich hieraan houden lukt leerling 1 tevens alleen met hulp, omdat hij weinig tijdsbesef heeft. Leerling 1 kan wel klokkijken, maar heeft moeite met het inschatten hoelang hij ergens mee bezig is.

Sterkte kanten van de leerling

Leerling 1 kan goed om hulp vragen (behalve met huiswerk) en kan de rust op zoeken wanneer hij die nodig heeft. Leerling 1 is in staat een gesprek te voeren over zichzelf en wordt sociaal steeds vaardiger. Leerling 1 is creatief, handig en behulpzaam. Praktijkvakken vindt hij leuk. Leerling 1 heeft een sterke wil, is enthousiast en een doorzetter.

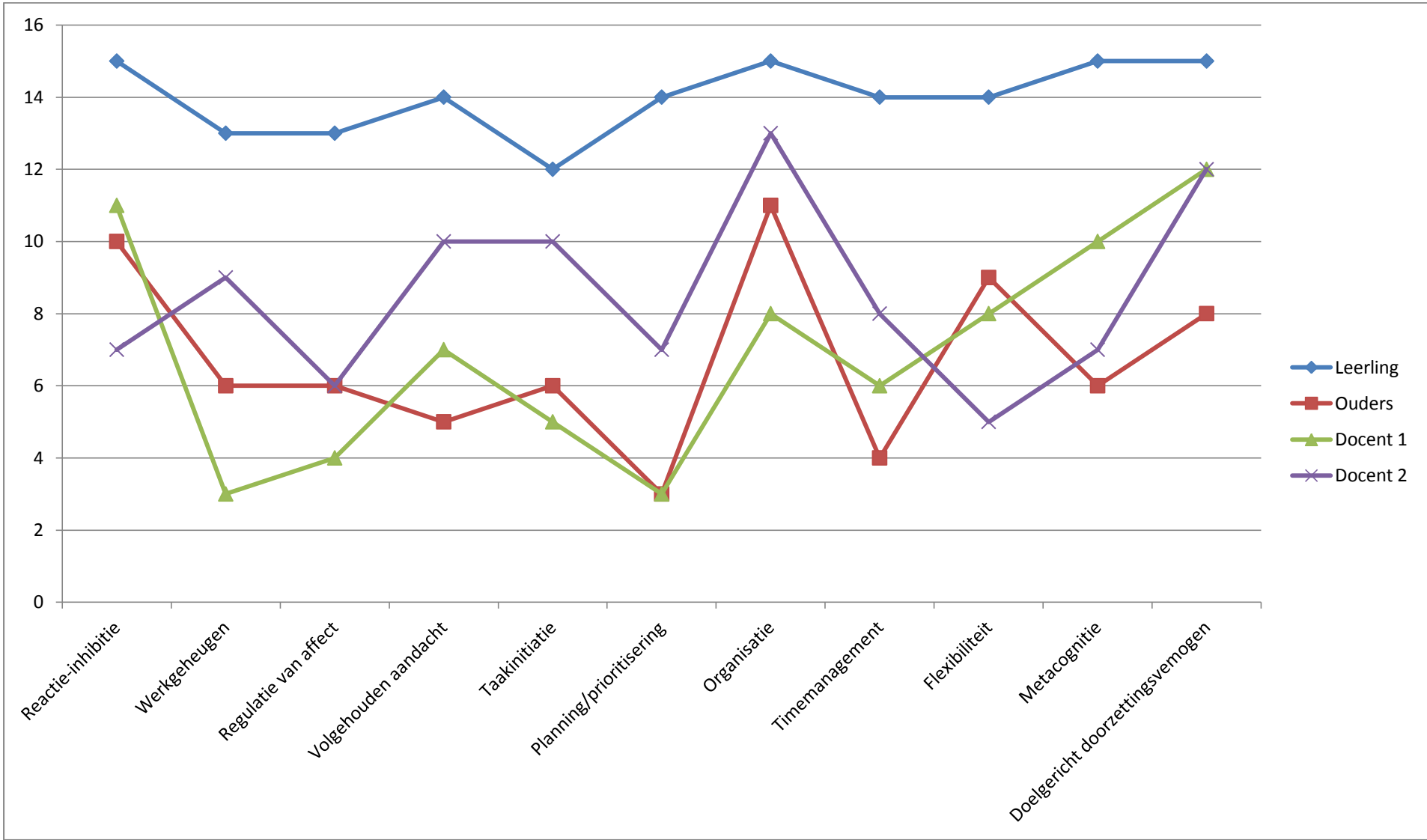
Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- Wanneer situaties overzichtelijk en duidelijk zijn.
- Wanneer hij met zijn handen aan het werk kan (praktijkvakken, zoals agrarische techniek).

³⁴ Voor een geheel uitgewerkt interview, zie bijlage 9.

- Wanneer hij mee mag varen op het schip.
- Wanneer hij alleen is.
- Wanneer het rustig om hem heen is.
- Wanneer hij computert.

Leerling 2



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Werkgeheugen

Het krijgen van aanwijzingen wekt bij leerling 2 volgens zijn moeder *“allergie”* op. *“Hij wil graag op eigen wijze te werk gaan.”*, aldus moeder. Leerling 2 noteert huiswerkopdracht niet altijd, maar heeft zijn spullen meestal wel voor elkaar. Echter, hij vergeet vaak in zijn agenda te kijken, waardoor hij op het laatste moment bijv. zijn leerwerk moet leren. Hier zegt hij geen problemen mee te hebben. Klusjes en taken weet leerling 2 vaak goed op te noemen, maar aan de uitvoering moet hij regelmatig herinnerd worden.

Regulatie van affect

Leerling 2 raakt snel overstuur, wanneer er onduidelijkheden zijn of wanneer het gevoel heeft dat hij iets niet kan of ‘anders’ behandeld wordt. Tevens irriteert hij zich snel aan zijn omgeving, wantrouwt hij deze en reageert hij hier snel fel op. Dit ontaardt in een woedeaanval.

Planning/prioritisering

Leerling 2 weet meestal wel wat hij wil, maar ervaart moeite in het bepalen hoe hij het wil. Hierbij heeft hij ongedwongen tactische hulp nodig. Wanneer leerling 2 zich ‘druk’ voelt, heeft hij moeite met het maken van keuzes. Het maken van een tijdsplanning ervaart deze leerling soms als lastig. Zijn moeder geeft aan dat hij hierbij alleen rekening houdt met zichzelf, en geen rekening houdt met de tijdsplanning van zijn omgeving.

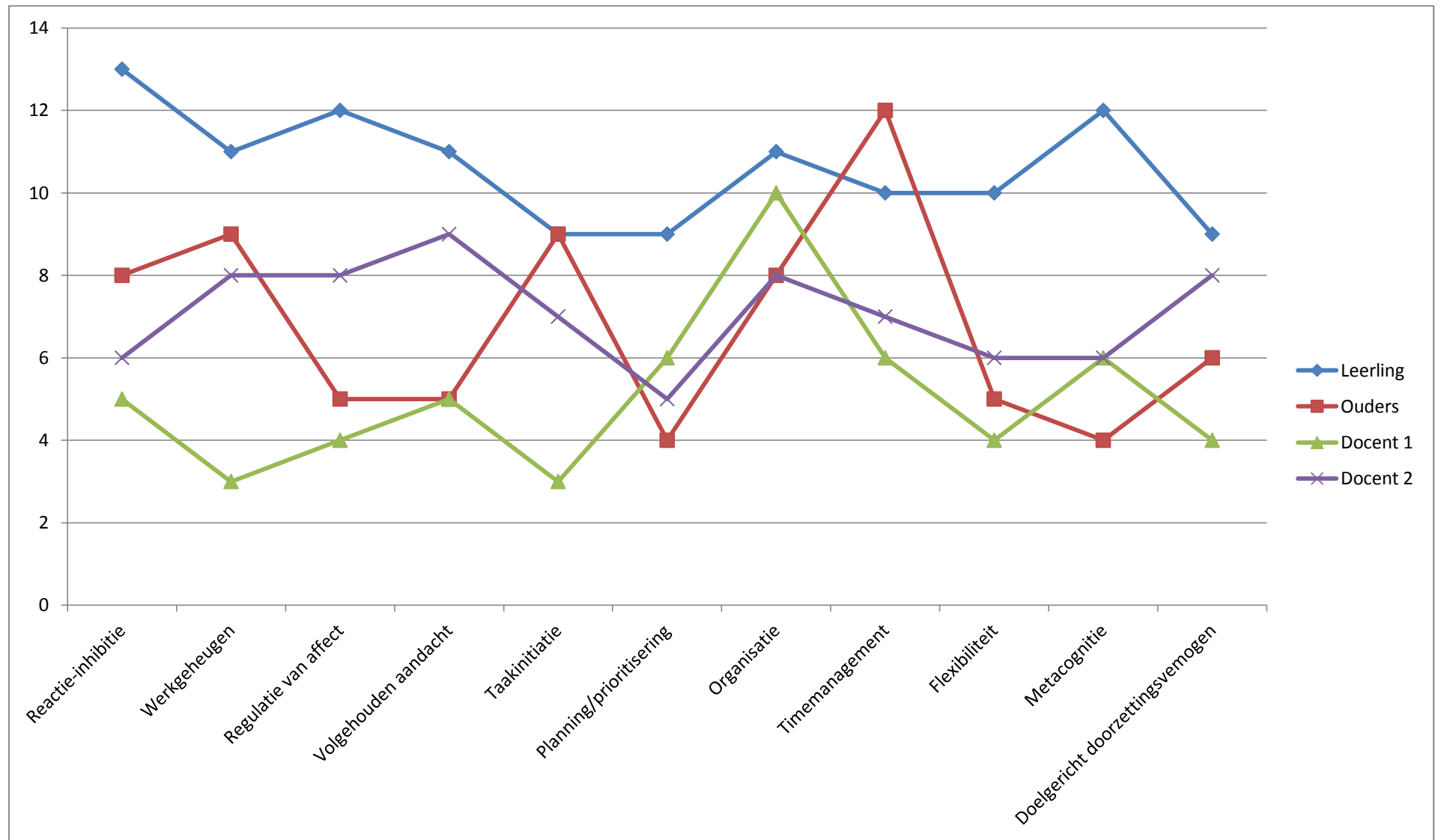
Sterkte kanten van de leerling

Leerling 2 is goed in praktijkvakken, zoals techniek, agrarisch en tekenen. Verder is hij doelgericht, een doorzetter, humoristisch, creatief, sportief en behulpzaam.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- Wanneer situaties duidelijk zijn en leerling 2 hier controle over heeft.
- Wanneer er rust en gezelligheid is.
- Als leerling 2 een praktijkvak heeft.
- Als hij verantwoordelijkheid krijgt.
- Als zijn huiswerk af is.

Leerling 3



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Planning/prioritisering

Leerling 3 ervaart moeite met het maken van keuzes en het opdelen van opdrachten in deelopdrachten. Ook het maken van een tijdsplanning is erg lastig voor deze leerling.

Flexibiliteit

Wanneer deze leerling ergens problemen ervaart, weet hij wie hij hulp kan vragen, maar hij doet dit weinig. Wanneer hij over een probleem nadenkt, vindt leerling 3 het lastig om over meerdere oplossingen en benaderingen na te denken.

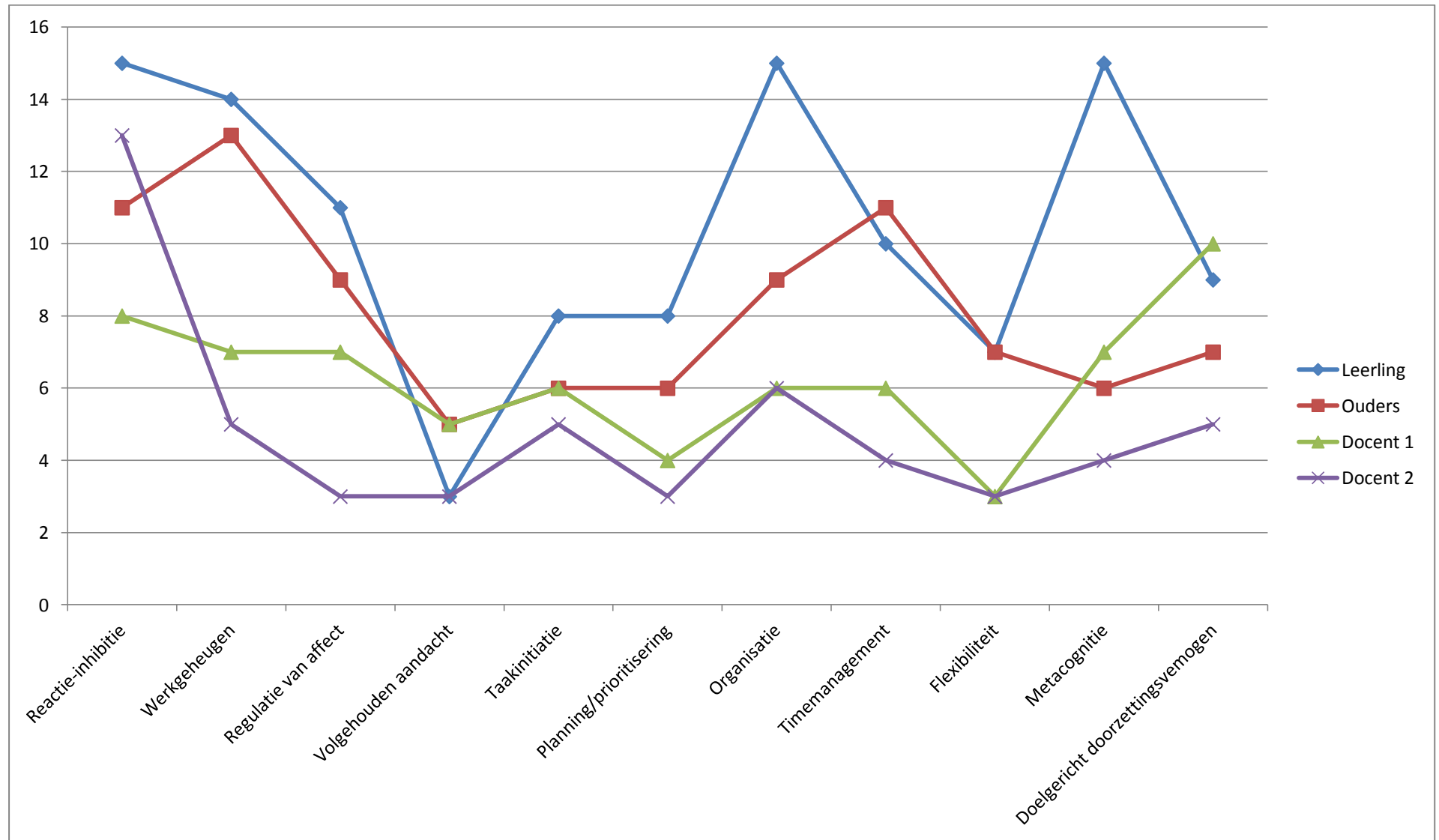
Sterkte kanten van de leerling

Leerling 3 is goed in leren, kan netjes schrijven en is sportief. *“Huishoudelijke klusjes voert hij goed uit (zoals kamer opruimen), mits dit van te voren is afgesproken” (aldus moeder)*. De leerling is behulpzaam naar jongere kinderen, haalt af en toe een boodschap voor zijn moeder bij Deen en helpt de kinderen van zijn logeerbedrijf regelmatig. Wanneer leerling 3 een duidelijke taak heeft, kan hij deze vaak goed uitvoeren.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- 's Morgens ervaart deze leerling de minste problemen, want dan voelt hij zich nog rustig.
- Volgens de moeder van leerling 3, gaat het vooral goed als er niet teveel druk (van bijv. huiswerk en klusjes) op hem ligt. Zij helpt hem met de taken te verdelen en in kleine porties aan te bieden, zodat leerling 3 het overziet.
- Wanneer hij op logeerweekend is.

Leerling 4



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Volgehouden aandacht

Op de vraag of leerling 4 zijn aandacht bij zijn werk kan houden, antwoordt de docent: “*Daar is geen sprake van.*” Vooral langere opdrachten of wanneer hij afgeleid wordt, verlopen moeizaam. Hij heeft veel tijd nodig om zijn werk te maken en is snel afgeleid (staart veel naar buiten). Aan de eettafel kan hij goed aan zijn huiswerk werken. Deze leerling vindt het fijn om televisie te kijken en heeft moeite met het oppakken van zijn huiswerk.

Flexibiliteit

Wanneer er een probleem is, heeft deze leerling er moeite mee om hierover te praten en om hier de juiste personen voor te zoeken.

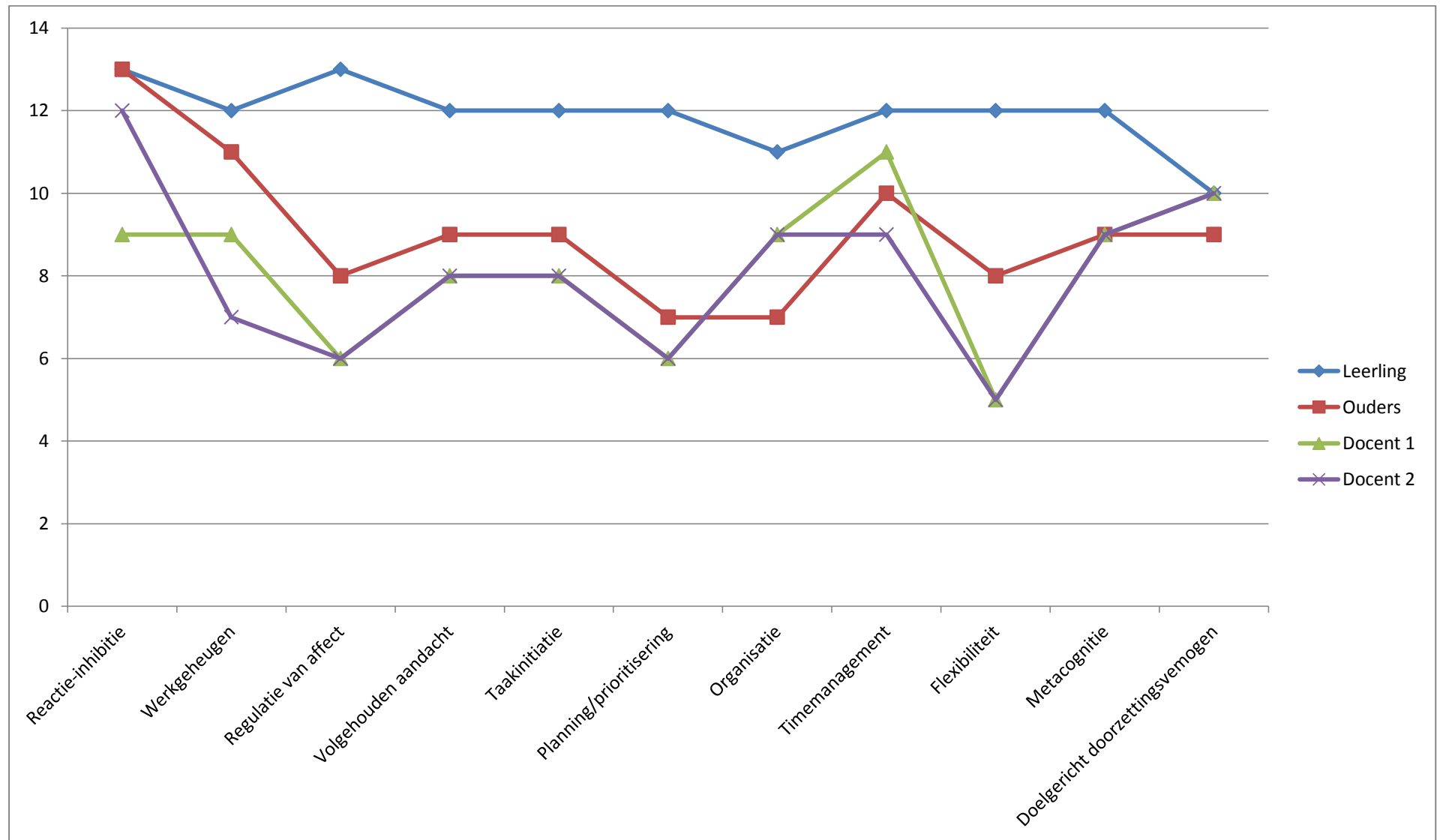
Sterkte kanten van de leerling

Leerling 4 is sociaal erg gegroeid. Hij reageert gemakkelijker en vrolijker op zijn omgeving en heeft aansluiting in de klas. Humor is sterk aanwezig. Hij is rustig, kan goed luisteren en lezen en is goed in spelletjes.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- In een veilige omgeving.
- Wanneer iets hem interesseert.
- Wanneer hij weet dat hij iets kan.
- 's Avonds, als hij zich rustiger voelt.

Leerling 5



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Planning/prioritisering

In het interview zegt deze leerling weinig problemen te ervaren op dit gebied. Alleen het maken van keuzes vindt hij soms moeilijk. Dit wordt beaamd door de docenten. Volgens zijn ouders en de docenten heeft hij veel hulp nodig bij het opsplitsen van een grote opdracht in kleine stukjes. Tevens merken zij op dat hij moeite heeft met het maken van een tijdsplanning.

Flexibiliteit

Leerling 5 kan star zijn in het oplossen van problemen en heeft moeite met het vragen om hulp bij problemen.

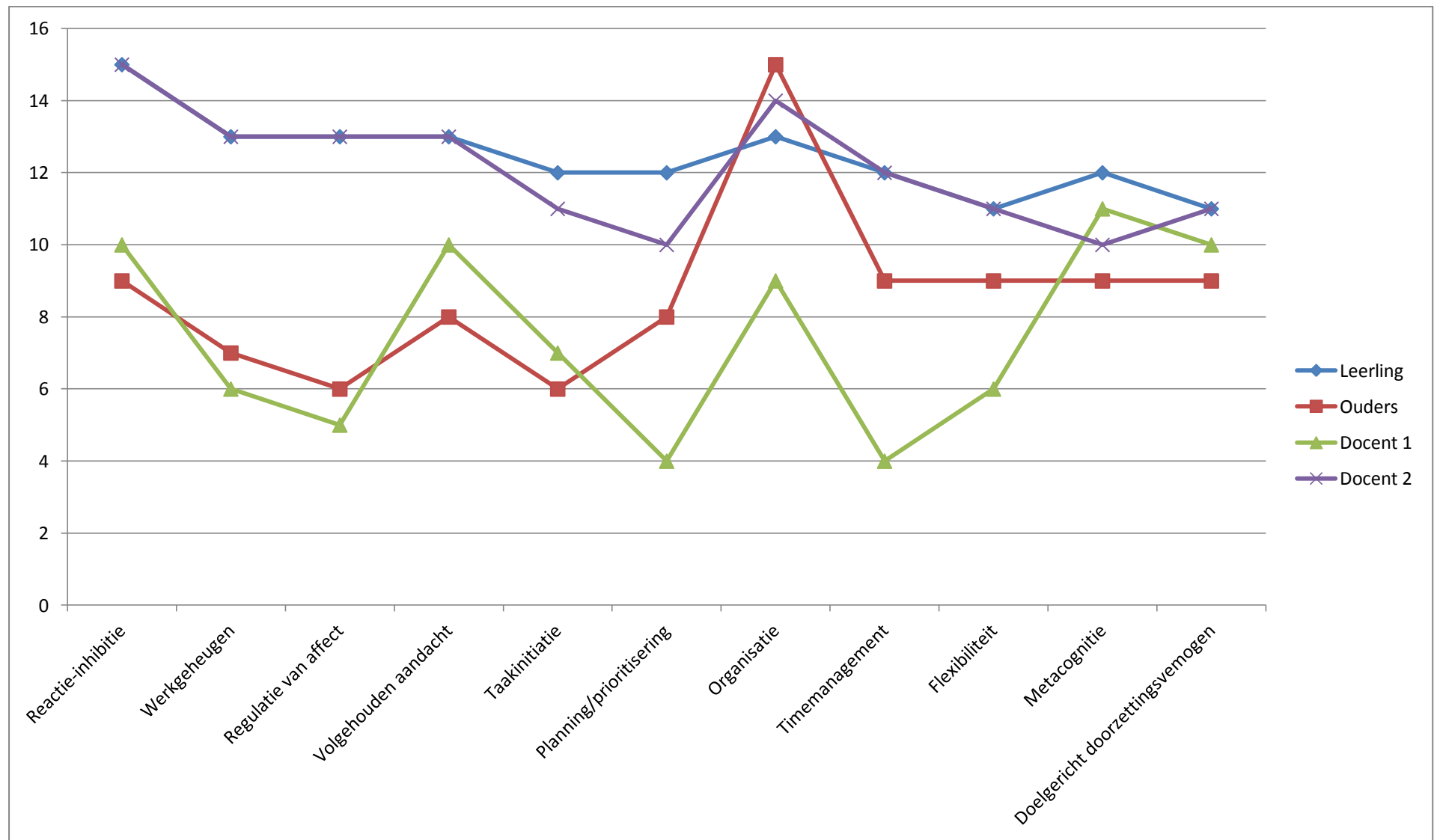
Sterkte kanten van de leerling

Deze leerling is doelgericht, behulpzaam en vriendelijk. Wanneer hij ergens interesse voor heeft, gaat hij er 100% voor. Hij kan aanwijzingen goed opvolgen en is goed in rekenen en Engels.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- Bij een rustige en positieve sfeer.
- Bij een feestje.
- Wanneer iets zijn interesse heeft.

Leerling 6



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Taakinitiatie

Deze leerling maakt meestal 's avonds zijn huiswerk. Wanneer er vrienden af willen spreken, vindt hij het heel moeilijk om voor zijn huiswerk te kiezen. Het gevolg is dat hij dan vlak voor toetsen nog snel gaat leren. In de klas is deze leerling "sterk" in het toepassen van deze executieve functie.

Planning/prioritisering

Het maken van een tijdsplanning vindt deze jongen lastig, evenals het schatten hoelang een taak duurt.

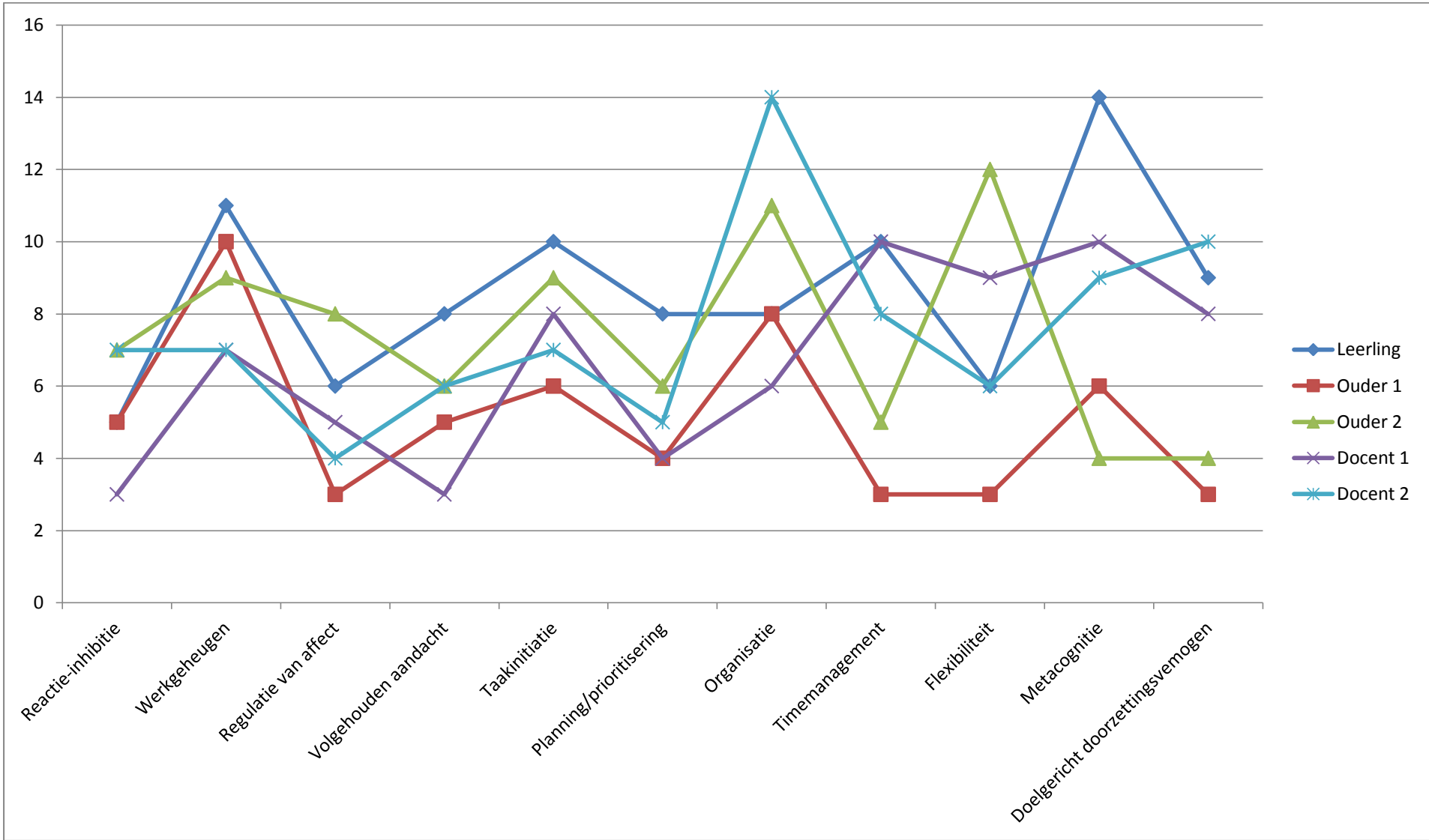
Sterkte kanten van de leerling

Gym, koken, techniek, schaatsen, ijshockey, Nederlands, rekenen zijn vakken waar hij sterk in is. Verder is leerling 6 op sociaal gebied dit jaar erg gegroeid, hij straalt rust uit en kijkt iets beter in zijn agenda.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

Als hij zich "normaal" voelt tussen andere mensen. In de aula gaat het goed. Wanneer hij zich onrustig voelt, werkt hij thuis met fijne materialen waar hij rustiger van wordt.

Leerling 7



Aanvulling vanuit interviews en observaties

Reactie-inhibitie

Leerling 7 gedraagt zich impulsief en daagt anderen regelmatig uit. In diens impulsiviteit onderbreekt de leerling ook anderen tijdens een gesprek. De leerling heeft moeite met het wachten op een beurt in de klas, maar is hier wel aanspreekbaar op.

Regulatie van affect

Wanneer situaties anders verlopen dan dat deze leerling in haar gedachten had, raakt ze overstuurd wat zich kan uiten in een woede aanval. Na een woedeaanval heeft de leerling rust nodig. Later is de leerling weer voor reden vatbaar.

Planning/prioritisering

Leerling 7 ervaart problemen in het maken van keuzes. De keuzemogelijkheden dienen vooraf al beperkt te worden. Bij het overzichtelijk maken van grote opdrachten heeft de leerling hulp nodig. Tevens is diens tijdsbesef minder ontwikkeld en vindt de leerling het moeilijk om een tijdsplanning te maken.

Sterkte kanten van de leerling

Deze leerling kan zeer behulpzaam, zorgzaam en lief zijn. De leerling heeft op diens eigen manier het beste met anderen voor en kan heel enthousiast zijn. Voor dieren zorgen lukt deze leerling goed. De leerling is ook zeer creatief.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor?

- Als alles gaat zoals de leerling het in diens hoofd heeft.
- Als de leerling met dieren bezig is.
- Als de leerling alleen is, is de leerling beter aanspreekbaar.

Bijlage 14: Uitgewerkt interview

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor ouders

Betreffende: leerling 7 (hier verder te noemen als X)

Hoofdvraag 1

“Op welke gebieden worden er problemen ervaren in het maken van huiswerk?”

- a. “Begrijpt X de aanwijzingen over huiswerk?”
“X is erg onzeker. Bij one step at the time, met uitleg en geduld komt ze er wel uit.”
- b. “Begint X zelfstandig met het maken van het huiswerk?”
“Dit is heel wisselend per dag.”
- c. “Kan X doorgaan met het huiswerk, ook wanneer zij afgeleidt wordt?”
“Hier heeft X heel veel moeite mee.”
- d. “Vraagt X om hulp wanneer dat nodig is?”
“Omdat X erg onzeker is en weinig zelfvertrouwen heeft, vraagt X vaak om hulp. Dit blijkt vaak niet nodig te zijn!”
- e. “Kan X lang genoeg volhouden om de taken af te maken?”
“Als een taak van ons af moet, dan lukt dat uiteindelijk wel.”
- f. “Maakt X uit slordigheid wel eens fouten?”
“Lezen is het halve werk. Hier heeft X moeite mee.”
- g. “Heeft X het werk op tijd af?”
“Als je X maar blijft stimuleren, lukt dat zeker.”
- h. “Onthoud X wanneer het werk ingeleverd moet worden?”
“Met hulp van ons. Vaak weet X dat er iets ingeleverd moet worden, maar zonder hulp vergeet X dit.”

Hoofdvraag 2

- a. “Welke type opdrachten en bij wat voor onderwerpen maakt X de taken gemakkelijker?”
“Ambrasoft, onderwerpen die te maken hebben met dieren en koken.”
- b. “Welk type opdracht en bij wat voor onderwerpen ervaart X meer moeite?”
“Rekenen en onderwerpen die X niets interesseren.”

Hoofdvraag 3

“Hoe organiseert X materialen?”

- a. “Houd X schriften en werkstukken geordend?”
“Ja, dit gaat netjes.”
- b. “Hoe netjes is de werktafel van X?”
“Redelijk.”
- c. “Ruimt X eigen spullen op de juiste plek op?”
“Hier moeten wij om vragen, soms zelf op aandringen.”
- d. “Weet X al het nodige huiswerkmateriaal te vinden?”
“Ja, dit weet X prima.”
- e. “Is de tas van X geordend?”
“Meestal gaat de tas redelijk opgeruimd mee naar school. Wanneer X uit school komt, komen er allemaal paperassen uit de tas tevoorschijn.”

Hoofdvraag 4

“Hoe gaat X om met lange termijnprojecten?”

- a. “Kan X keuzes maken?”
“Wanneer de keuzemogelijkheid zo beperkt mogelijk wordt gehouden.”
- b. “Kan X grote opdrachten in deelopdrachten opdelen, om het overzichtelijker te maken?”
“Als het stap voor stap wordt gedaan, kan X het begrijpen.”
- c. “Lukt het X om een tijdsplanning te maken?”
“Dit vindt X héél moeilijk, omdat X dit niet kan overzien.”
- d. “Wanneer er een tijdsplanning gemaakt is, houdt X zich daar dan aan?”
“X. heeft een korte spanningsboog, dus dit blijft lastig.”
- e. “Kan X schatten hoelang het duurt voor een activiteit af is?”
“Dit kan X moeilijk inzien, en moeilijk overzien.”
- f. “Volgt X aanwijzingen nauwkeurig op?”
“Als je precies zegt hoe je het wilt, dan kan X dat.”
- g. “Kijkt X het werk nog eens door om het te checken of het aan de voorwaarden voldoet, voordat dit wordt ingeleverd?”
“Nee, dat doet X niet. X is veel te blij als het werk af is.”

- h. "Kan X het werk voor de afgesproken datum afmaken?"
"Dit vindt X erg stressvol."

Hoofdvraag 5

"In hoeverre kan X dingen onthouden?"

- a. "Noteert X de huiswerkopdrachten?"
"Dat gaat volgens ons prima. Als het maar duidelijk aangegeven wordt."
- b. "Neemt X de benodigde leer- werkmaterialen mee naar huis?"
"Dit ligt allemaal als een rommeltje in de tas."
- c. "Neemt X de benodigde materialen mee naar school?"
"Met hulp van ons. Gym denkt X vaak zelf aan. Wanneer X druk in het hoofd is, vergeet X het kookschort."
- d. "Onthoudt X de volgorde van meerdere instructies bij één taak?"
"Het werkt niet wanneer eerst alle stappen worden vertelt, en X het dan allemaal moet doen. Eerst 1 stap vertellen, dan laten doen. Daarna de volgende stap."
- e. "Onthoudt X welke huishoudelijke klusjes er gedaan moeten worden?"
"Dit moet je bij X aansporen."
- f. "Raakt X regelmatig spullen kwijt in huis, de tuin of de buurt?"
"X mist van alles en weet ook niet meer waar het ligt."

Hoofdvraag 6

"Wat is het vermogen van X om problemen op te lossen?"

- a. "Erkent X het, wanneer hij/zij een probleem heeft?"
"X heeft regelmatig een probleem die X van slag brengt. Dan krijgt X helemaal de riedel. Soms kan X rustig naar het probleem kijken."
- b. "Is X flexibel in het denken over een probleem en blijft X dan niet hangen in één benadering en oplossing?"
"Dit kan X niet. X verzuipt in het probleem en ziet geen uitweg/oplossing."
- c. "Probeert X problemen eerst zelf op te lossen, voordat er hulp wordt ingeschakeld?"
"Dit kan X niet. Je moet X eerst handvatten geven."

- d. "Kan X de juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van een probleem?"
"Als X een probleem heeft, is iedereen tegen X. Dit is haar opinie."
- e. "Evalueert X het eigen aandeel in het oplossen van een probleem? Denkt X erover na of het probleem goed is opgelost?"
"Naderhand is X voor rede vatbaar en kun je rustig met X communiceren."

Hoofdvraag 7

"In hoeverre is de zelfcontrole van X ontwikkeld?"

- a. "Raakt X snel overstuur?"
"Héél snel, als het niet gaat zoals X het voor ogen heeft."
- b. "Hoe gaat X om met woede?"
"Een woedeaanval is heftig. Op dat moment is X niet voor rede vatbaar."
- c. "Is X impulsief in het verbaal of fysiek handelen? Daagt X anderen uit?"
"Ja, zeker!"
- d. "Onderbreekt X anderen?"
"Ja. Dit kun je X wel goed uitleggen."
- e. "Heeft X moeite om op een beurt te wachten?"
"Ja. Je kunt X hier wel goed op aanspreken."

Hoofdvraag 8

"Wat zijn de sterke kanten van X?"

"X kan op eigen wijze het allerbeste met je voorhebben. Als het gevoel goed is bij X, kan X heel positief en enthousiast zijn. X is erg zorgzaam voor dieren."

Hoofdvraag 9

"Op welke momenten doen problemen zich niet/nauwelijks voor?"

"Als alles gaat zoals X het in gedachten/voor ogen heeft."

Bijlage 15: Actieplannen

In deze bijlage zijn de actieplannen per leerling te vinden.

Leerling 1

Doel:

- Ik praat met de leerkracht/groepsleiding/mijn moeder als ik geïrriteerd word en zorg ervoor dat ik weer tot rust kom, zodat ik daarna weer verder kan gaan met mijn taak.

Afspraken:

- Ik praat over mijn irritaties met de leerkracht/groepsleiding/mijn moeder.
- Als ik boos ben, krijg ik 10 minuten tekenen/time-out om tot rust te komen. Daarna ga ik weer verder met mijn taak.

Leerling 2

Doel:

- Ik wil een betere, respectvolle houding tonen naar mijn omgeving.

Afspraken:

- Ik praat rustig en op normale toonhoogte.
- Ik spreek irritaties op een rustige toon uit. Anders negeer ik de persoon waaraan ik mij irriteer.

Leerling 3

Doel:

- Ik wil leren om zelfstandig mijn agenda te controleren en om zelfstandig te starten met mijn huiswerk.

Afspraken:

- Als ik thuis kom uit school, kijk ik meteen in mijn agenda en begin ik met het leren/maken van mijn huiswerk.
- Ik neem mijn huiswerk mee naar huis.

Leerling 4

Doelen:

- Ik praat met juf en mama als ik ergens tegenop zie of als er problemen zijn.
- Ik pak uit school zelf mijn agenda en lees wat er de volgende dag is.

Afspraken:

- Op mijn mobiel stel ik een dagelijkse notitie in om 15.30 uur welke mij herinnert om mijn agenda te lezen en mijn huiswerk te maken.
- Dagelijks voer ik een kort gesprekje met juf over hoe het met mij gaat.

Leerling 5

Doel:

- Ik laat zien dat, wanneer ik geen zin heb in de les of activiteit, ik evengoed mijn best doe.

Afspraken:

- Ik zit rechtop tijdens de les.
- Ik heb aandacht voor de docent.
- Ik laat merken dat ik mee doe.

Leerling 6

Doelen:

- Ik begin op tijd met het leren van mijn huiswerk.
- Als er afleiding is, zet ik door met het maken van mijn huiswerk.

Afspraken:

- Op mijn mobiel stel ik een dagelijkse notitie in om 19.00 uur, wat mij herinnert om mijn agenda te controleren en mijn huiswerk te leren.
- Als er afleiding is tijdens het maken van mijn huiswerk (bijvoorbeeld als vrienden langs willen komen), zorg ik dat mijn huiswerk eerst voldoende geleerd is.

Leerling 7

Doelen:

- In de klas steek ik mijn vinger op als ik iets wil zeggen/vragen.
- Ik praat vriendelijk tegen anderen, of ik zeg niets.

Afspraken:

- Leerkrachten en mijn ouders helpen mij herinneren aan de doelen.
- Iedere week voer ik een gesprekje met mevr. Vreeker over hoe met mij gaat.
- Ik krijg een weekrapport. Als ik 50 goede beoordelingen heb, mag ik 1 uur extra agrarische les volgen.

Bijlage 16: Eindvragenlijsten

Vragenlijst voor leerlingen

Leerling: ...

De afgelopen 6 weken hebben wij gewerkt aan de volgende doelen en afspraken:

Doelen: ▪ ▪
Afspraken: ▪ ▪

1. Is dit volgens jou gelukt?

☐ Ja
☐ Een beetje
☐ Nee
2. Je hebt zelf doelen en afspraken bepaald. Toen we aan de afspraken werkten, probeerden we je te helpen om ... te verbeteren. Heeft dit volgens jou geholpen?

☐ Ja
☐ Een beetje
☐ Nee
3. Op welke manier hebben je ouders/verzorgers jou geholpen bij het werken aan je doelen?

☐ Door mij te herinneren.
☐ Door hier met mij over te praten.
☐ Anders, namelijk.....
4. Op welke manier heeft je mentor jou geholpen bij het werken aan je doelen?

☐ Door mij te herinneren.
☐ Door hier met mij over te praten.
☐ Anders, namelijk.....
5. Op welke manier hebben andere docenten jou geholpen bij het werken aan je doelen?

☐ Door mij te herinneren.
☐ Door hier met mij over te praten.
☐ Anders, namelijk.....

6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen.
Vind je dit prettig?

- ☐ Ja
- ☐ Een beetje
- ☐ Nee

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed
nog taakgericht werken?

- ☐ Ja
- ☐ Een beetje
- ☐ Nee

Vragenlijst voor ouders/verzorgers

Leerling: ...

De afgelopen 6 weken hebben wij met ... gewerkt aan de volgende doelen en afspraken:

Doelen: ▪ ▪ Afspraken: ▪ ▪
--

1. Is dit volgens u gelukt?

☐ Ja
☐ Een beetje
☐ Nee
2. ... heeft zelf doelen en afspraken bepaald. Toen we aan de afspraken werkten, probeerden we ... te helpen om ... te verbeteren. Heeft dit volgens u geholpen?

☐ Ja
☐ Een beetje
☐ Nee
3. Op welke manier heeft u ... geholpen bij het werken aan deze doelen/afspraken?

☐ Door te helpen herinneren.
☐ Door hierover te praten.
☐ Anders, namelijk
4. Is ... zich bewust van de doelen en afspraken?

☐ Ja
☐ Een beetje
☐ Nee
5. Welke veranderingen heeft u gesignaleerd?
.....
.....
.....

Vragenlijst voor docenten

Leerling:

De afgelopen 6 weken hebben wij met gewerkt aan de volgende doelen en afspraken:

Doelen:

▪

Afspraken:

▪

▪

1. Is dit volgens u gelukt?

☐ Ja

☐ Een beetje

☐ Nee

2. ... heeft zelf doelen en afspraken bepaald. Toen we aan de afspraken werkten, probeerden we ... te helpen om ... te verbeteren. Heeft dit volgens u geholpen?

☐ Ja

☐ Een beetje

☐ Nee

3. Op welke manier heeft u ... geholpen bij het werken aan deze doelen/afspraken?

☐ Door te helpen herinneren.

☐ Door hierover te praten.

☐ Anders, namelijk.....

4. Welke veranderingen heeft u gesignaleerd?

.....
.....
.....

Bijlage 17: Begeleidende brief aan ouders



Hoorn, 25-4-2012

Betreft: afronding onderzoek

Beste ouders/verzorgers van,

De afgelopen maanden heb ik mij verdiept in de zelfstandigheid van
Tevens ben ik zoekende (geweest) naar een manier om deze zelfstandigheid te bevorderen.
..... heeft hier zelf aan meegedacht en de afgelopen zes weken zijn/haar aandacht hierop geprobeerd te richten.

Bijgevoegd in deze envelop zit een vragenlijst. Wilt u deze vragenlijst invullen en met de bijgevoegde envelop terugsturen naar:

T. Vreeker
(Straat + huisnummer)
(Postcode + plaatsnaam)

Tot slot wil ik u hartelijk bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek!

Wanneer u geïnteresseerd bent in de onderzoeksresultaten met betrekking tot en de algemene conclusie, kunt u de onderstaande invulstrook invullen en met de vragenlijst terugsturen naar het bovengenoemde adres.

Met vriendelijke groet,

T. Vreeker

Naam:

- 0 Ik ben geïnteresseerd in de onderzoeksresultaten m.b.t. mijn zoon/dochter en wil graag worden uitgenodigd voor een gesprek om de resultaten en conclusie te bespreken.

Bijlage 18: Uitkomsten eindvragenlijsten

Betreffend: Leerling 1

	Participanten				
Vragen	Leerling	Ouder	Verzorgers	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Ja.	Een beetje.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Niet.	Door te helpen herinneren. Door hierover te praten.	Door het doel ook op de woongroep centraal te stellen.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door mij te herinneren. Door hier met mij over te praten.	-	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Niet.	-	-	-	Door hierover te praten.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer	Een beetje.	-	-	-	-

minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)					
7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Een beetje.				
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders/verzorgers.)	-	Ja, een beetje.	Ja.	-	-
9. Welke veranderingen zijnesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	Niet veel.	Leerling 1 heeft de afgelopen periode door verschillende factoren veel stress ervaren waardoor geregeld negatief gedrag werd vertoond. Door op de groep aan het doel te werken gaat het stukken beter. Leerling 1 komt naar ons toe en komt zelf met oplossingen.	Leerling 1 praat eerder over problemen. Leerling 1 gaat, na een time-out, verder met het werk.	De leerling zeurt minder. De leerling lijkt blijer.

Betreffend: Leerling 2

	Participanten			
Vragen	Leerling	Ouders	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Nee.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Een beetje.	Ja.	Een beetje.	Nee.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Niet.	Door te herinneren. Door duidelijk uit te spreken welk gedrag ik van hem verwacht als hij boos is of z'n stem verheft.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door mij te herinneren. Door hier met mij over te praten.	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Niet.	-	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten. Door de leerling veel aandacht te geven.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders.)	-	Ja.	-	-
9. Welke veranderingen zijnesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	Hij geeft eerder aan dat hem iets irriteert, maar vergeet wel eens naar zichzelf te kijken. Hij spreekt uit dat hij probeert anders te reageren, maar dat het nog niet lukt.	Hoewel deze leerling een zeer onrustige en vermoeiende periode had, is de leerling bereid om het gedrag en de werkhouding te verbeteren. De leerling is nu in staat om op normale toon irritaties uit te spreken en een ander te vragen om te stoppen.	Geen.

Betreffend: Leerling 3

	Participanten			
Vragen	Leerling ³⁵	Ouders	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Ja.	Een beetje.	Een beetje.	Ja.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Een beetje.	Een beetje.	Ja.	Ja.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Niet.	Door te herinneren. Door hierover te praten.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Niet.	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Niet.	-	-	Door hier met de leerling over te praten.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de	Ja.	-	-	-

³⁵ Leerling 3 heeft de vragenlijst ingevuld op een moment dat hij moeizaam gedrag vertoonde en een zeer korte spanningsboog had.

<i>leerling.)</i>				
7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? <i>(Deze vraag is gesteld aan de leerling.)</i>	Ja.	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? <i>(Deze vraag is gesteld aan de ouders.)</i>	-	Een beetje.	-	-
9. Welke veranderingen zijnesignaleerd? <i>(Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)</i>	-	Ik heb gemerkt dat hij wel iets makkelijker aan z'n huiswerk begint. Hij heeft nu wel geaccepteerd dat hij (bijna) iedere dag bij thuiskomst eerst een half uurtje huiswerk gaat maken, als hij huiswerk heeft, en daarna pas naar buiten gaat. Soms wijken we hier vanaf. Als hij therapie heeft gehad na schooltijd of een andere afspraak bij een arts, dan wordt het dagprogramma soms wat vol voor hem en dan merk je dat hij overvraagd en geïrriteerd wordt. Op deze dagen slaan we het huiswerk wel eens over. Hij lijkt z'n huiswerk wel	Wat betreft huiswerk is deze leerling zelfstandiger geworden. Huiswerk wordt zelfstandig genoteerd (wanneer de docent dit benoemd). Thuis pakt deze leerling het huiswerk zelf wat meer op.	Zelfstandigheid is toegenomen, absolute winst!

		wat beter mee naar huis te nemen. Voorheen heb ik het wel eens buiten gevonden of hij nam het niet mee van school. Soms lijkt hij er toch ook wel weer onderuit te willen komen (hij was z'n agenda kwijt, echt kwijt of kwijt gemaakt?, zei dat hij de tafel van 20 moest leren, was de tafel van 12). Tja, ik moet het goed in de gaten houden bij hem, hij doet het nog niet helemaal zelfstandig.		
--	--	--	--	--

Betreffend: Leerling 4

	Participanten			
Vragen	Leerling	Ouders	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Ja.	Een beetje.	Ja.	Ja.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Ja.	Een beetje.	Ja.	Ja.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Niet.	Door te helpen herinneren. Door hierover te praten.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door hier met mij over te praten.	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Door mij te herinneren.	-	-	Door hier met de leerling over te praten.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Een beetje.	-	-	-

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders.)	-	Een beetje.	-	-
9. Welke veranderingen zijnesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	Het lukt hem beter om te vertellen waar hij tegen op ziet.	Deze leerling is meer relaxt, oplettender en vrolijker aanwezig. Zelfvertrouwen is gegroeid. Huiswerk wordt nu zelfstandig genoteerd.	De leerling lijkt beter in zijn vel te zitten. De leerling lacht meer.

Betreffend: Leerling 5

	Participanten			
Vragen	Leerling	Ouders	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Ja.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Een beetje.	Een beetje.	Een beetje.	Ja.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Niet.	Door te helpen herinneren. Door hierover te praten.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door mij te herinneren.	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Door mij te herinneren.	-	-	Door de leerling hieraan te helpen herinneren. Door hier met de leerling over te praten.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders.)	-	Ja.	-	-
9. Welke veranderingen zijn gesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	De leerling is zich bewust van de gemaakte afspraken nadat hij hier aan herinnerd wordt. Hierna is hij meer in de meewerk modus.	Deze leerling wil graag zelfstandiger worden en dingen zelf oplossen. Leerling 5 is minder opstandig en accepteert dingen (die hij eigenlijk niet leuk vindt) sneller.	De leerling is beter aanspreekbaar en minder dwars.

Betreffend: Leerling 6

	Participanten			
Vragen	Leerling	Ouders	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Door mij te herinneren.	Door te helpen herinneren. Door hierover te praten.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door hier met mij over te praten.	-	Door te herinneren. Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Door mij te herinneren.	-	-	Ik heb deze leerling hier niet over gesproken.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders.)	-	Ja, een beetje.	-	-
9. Welke veranderingen zijn gesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	De leerling gaat nu naar boven om 19.00uur, om contact met vrienden te voorkomen. Ik (moeder) zeg dan tegen de vrienden dat de leerling niet thuis is, anders heeft de leerling er moeite mee.	Deze leerling pakt huiswerktaken serieus op en wil graag goede cijfers halen.	Geen, ik verwacht dat het goed gaat.

Betreffend: Leerling 7

	Participanten				
Vragen	Leerling	Ouder 1	Ouder 2	Docent 1	Docent 2
1. Is het werken aan de doelen gelukt?	Een beetje.	Nee.	Een beetje.	Een beetje.	Nee.
2. Hebben de afspraken geholpen?	Een beetje.	Nee.	Een beetje.	Een beetje.	Ja.
3. Op welke manier hebben ouders/verzorgers geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en ouders/verzorgers.)	Door hier met mij over te praten. Door mij te herinneren.	Door te helpen herinneren wanneer de situatie zich voordeed.	Door te helpen herinneren. Door hierover te praten.	-	-
4. Op welke manier heeft de mentor geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 1.)	Door hier met mij over te praten. Door mij te herinneren.	-	-	Door te herinneren (o.a. aan het weekrapport). Door hier met de leerling over te praten.	-
5. Op welke manier hebben andere docenten geholpen bij het werken aan de doelen? (Deze vraag is gesteld aan de leerling en docent 2.)	Door mij te herinneren.	-	-	-	Door hierover te praten.
6. De afgelopen weken hebben is de timetimer minder gebruikt tijdens de lessen. Vind je dit prettig? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-	-

7. Wanneer de timetimer niet gebruikt wordt, kun je dan volgens jou evengoed nog taakgericht werken? (Deze vraag is gesteld aan de leerling.)	Ja.	-	-	-	-
8. Is de leerling zich bewust van de doelen en afspraken? (Deze vraag is gesteld aan de ouders.)	-	Een beetje.	Een beetje.	-	-
9. Welke veranderingen zijn gesignaleerd? (Deze vraag is gesteld aan ouders/verzorgers en docenten.)	-	Geen/weinig.	Thuis is deze leerling zich meer bewust van het eigen gedrag. De leerling kan hier ook goed over praten, wanneer de leerling rustig is.	Deze leerling is zich bewust van de doelen maar vindt het heel erg lastig om het gedrag naar anderen meer te reguleren. De leerling steekt de vinger beter op, mits het humeur goed is.	De leerling luistert beter. Of dit ook het gedrag positief heeft beïnvloed, betwijfel ik.

Bijlage 19: Conclusies per leerling

Conclusie leerling 1

De participanten zijn unaniem van mening dat, door het werken aan de doelen, deze leerling een beetje vooruit is gegaan m.b.t. zijn zelfstandigheid. De leerling voelde zich alleen geholpen door zijn mentor. De overige participanten geven aan hem wel te hebben geholpen. De leerling was zich redelijk bewust van zijn doelen en afspraken. Hoewel de ouder van deze leerling weinig vooruitgang heeft gesignaleerd, zien de overige participanten dat de leerling meer oplossingsgericht handelt.

Conclusie leerling 2

Op de vragen of het werken aan de doelen is gelukt en of de afspraken hierbij hebben geholpen, verschillen de visies van de participanten. Docent 2 heeft geen positieve ontwikkelingen gesignaleerd, terwijl de overige participanten aangeven dat deze leerling irritaties eerder en rustiger uitspreekt. De leerling heeft alleen de hulp van zijn mentor ervaren. De overige participanten geven aan hem wel te hebben geholpen. De leerling is zich bewust van eigen doelen, maar ervaart veel problemen in het werken hieraan.

Conclusie leerling 3

Tijdens het invullen van de eindvragenlijst door deze leerling, vertoonde hij onstuimig gedrag. Mogelijk heeft dit zijn zienswijze beïnvloedt. De leerling heeft geen hulp van de andere participanten ervaren, terwijl de andere participanten hier anders over denken.

Docent 2 heeft de meeste vooruitgang gesignaleerd. Dit wordt enigszins beaamt door de leerling zelf en docent 1. De ouder van deze leerling heeft een kleine vooruitgang opgemerkt, zoals dat hij iets gemakkelijker aan zijn huiswerk begint en huiswerk meer accepteert. Docent 1 merkt op dat deze leerling huiswerk meer zelfstandig noteert. Docent 2 ziet, middels deze aanpak, bij leerling 3 "Absolute winst!".

Conclusie leerling 4

Bij leerling 4 is door alle participanten in meer of mindere mate vooruitgang gesignaleerd met behulp van deze doelen en afspraken. De leerling voelde zich vooral geholpen door de docenten, terwijl de ouder aangeeft hem ook te hebben geholpen. De leerling praat gemakkelijker wanneer hij ergens tegen op ziet. De docenten merken op dat het zelfvertrouwen is toegenomen en dat de leerling dit ook uitstraalt.

Conclusie leerling 5

De participanten hebben allemaal in meer of mindere mate vooruitgang gesignaleerd in de zelfstandigheid van deze leerling. Volgens de leerling heeft school hem geholpen bij het werken aan deze doelen en afspraken. Ouders geven aan deze leerling wel te hebben geholpen. De gesignaleerde veranderingen zijn dat de leerling gemakkelijker meewerkt en minder dwars op het moment dat hij het ergens niet mee eens is.

Conclusie leerling 6

Volgens alle participanten is deze leerling duidelijk vooruitgegaan door te werken aan zijn doelen met behulp van de afspraken. De leerling heeft zowel hulp van zijn ouders als op school van docenten ervaren. De leerling heeft nu een vast huiswerkmoment. De notitie op zijn mobiele telefoon heeft hem hieraan herinnerd. De leerling behaalt goede cijfers en noteert op school het huiswerk zelfstandig.

Conclusie leerling 7

Op de vragen of het werken aan de doelen is gelukt en of de afspraken hierbij hebben geholpen, verschillen de visies van de participanten. Deze leerling is om de week bij vader en moeder.

Eén ouder ziet weinig of geen verbeteringen, de andere ouder ziet een kleine verbetering met betrekking tot het bewust zijn van het gedrag. De leerling is zich volgens ouders wel bewust van het eigen gedrag, maar niet altijd in staat om hier grip op te krijgen. De leerling heeft steun ervaren van alle participanten, maar heeft daarentegen geen grote ontwikkelingen doorgemaakt in de zelfstandigheid.

De veranderingen die zijn gesignaleerd verschillen.

Omdat deze leerling zeer uiteenlopende gedragingen kan vertonen, zijn de verschillende antwoorden van de participanten mogelijkwerwijs hierdoor verklaarbaar. In de klas steekt de leerling, mits het humeur goed is, nu beter de vinger op. Gezien de kleine vooruitgang die door enkele participanten is gesignaleerd in de omgang met anderen, is het mogelijk dat het (welke door de leerling zelf gesteld waren) toch te groot is of dat deze werkwijze niet de juiste is voor dit doel.